DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Politique stratégique

Développement des compétences professionnelles

par

Reuno K. Parrita, Xin Mo, Diego Fernandez et Christine Hewitt

octobre 2002

Document de travail

Développement des ressources humaines Canada
Human Resources Development Canada

Canada

SP-550-12-02F

103-07314/

Développement des compétences prosociales

Rapport final

Rauno K. Parrila, Xin Ma, Darcy Fleming et Christina Rinaldi
Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

octobre 2002

SP-550-12-02F
(also available in English)

Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Développement des ressources humaines Canada ou du gouvernement fédéral.

La série des documents de travail comprend des études analytiques et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique. Il s'agit notamment de recherches primaires, soit empiriques ou originales et parfois conceptuelles, généralement menées dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste ou de plus longue durée. Les lecteurs de cette série sont encouragés à faire part de leurs observations et de leurs suggestions aux auteurs.

■

Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi.
This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise de ce document est disponible sous le titre *Development of Prosocial Skills (0-662-33444-2, RH63-1/550-12-02E).*
This paper is available in English under the title *Development of Prosocial Skills (0-662-33444-2, RH63-1/550-12-02E).*

■

Papier
ISBN : 0-662-89318-2
N° de cat. : RH63-1/550-12-02F

Internet
ISBN : 0-662-89319-0
N° de cat. : RH63-1/550-12-02F-PDF

■

Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée, veuillez communiquer avec :

Développement des ressources humaines Canada
Centre des publications
140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0
Gatineau (Québec) Canada
K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra

General enquiries regarding the documents published by the Applied Research Branch should be addressed to:

Human Resources Development Canada
Publications Centre
140 Promenade du Portage, Phase IV, Level 0
Gatineau, Quebec, Canada
K1A 0J9

Facsimile: (819) 953-7260
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra

Table des matières

Résumé i

1. Introduction 1

1.1 Description du modèle bioécologique de Bronfenbrenner 2
1.2 Compétence sociale : les comportements prosociaux au premier plan 3
1.3 Facteurs individuels 5
1.4 Facteurs microsystémiques 8
1.5 Facteurs mésosystémiques 11
1.6 Facteurs exosystémiques 11
1.7 Facteurs macrosystémiques 11
1.8 Notre étude 12

2. Méthode 15

2.1 Le plan d'analyse 15
2.2 Participants 16
2.3 Variables 17
2.3.1 Variables dépendantes 17
2.3.2 Variables indépendantes 19

3. Résultats 23

3.1 Descriptions 23
3.2 Modèles linéaires hiérarchiques 28
3.2.1 Aperçu des modèles linéaires hiérarchiques 28
3.2.2 Modèles de croissance pour les compétences prosociales 31
3.2.3 Modèles de niveau 2 pour les coefficients de la coordonnée à l'origine et de la croissance linéaire 32

4. Discussion 49

Annexe A 59

Annexe B 71

Bibliographie 91

Liste des tableaux

Tableau 1 Questions de mesure des compétences prosociales dans les questionnaires des parents et des enseignants 18

Tableau 2 Différents groupes de variables indépendantes 20

Tableau 3 Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons parents 23

Tableau 4 Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons enseignants 26

Tableau 5 Totalisations croisées des variables nominales pour les échantillons parents et enseignants 28

Tableau 6 Modèles de croissance inconditionnels pour les compétences prosociales 31

Tableau 7a Prédicteurs significatifs signalés par les parents au niveau de l'enfant des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847) 34

Tableau 7b Prédicteurs significatifs au niveau de la famille des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847) 36

Tableau 7c Prédicteurs significatifs au niveau de la collectivité des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847) 37

Tableau 7d Prédicteurs significatifs signalés par les parents des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847) 38

Tableau 8a Prédicteurs significatifs signalés par les parents au niveau de l'enfant des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456) 41

Tableau 8b Prédicteurs significatifs au niveau de la famille des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456) 42

Tableau 8c Prédicteurs significatifs au niveau de la collectivité des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456) 42

Tableau 8d Prédicteurs significatifs signalés par les parents des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456) 43

Tableau 9a Prédicteurs significatifs signalés par les parents et les enseignants au niveau de l'enfant des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=286) 45

Tableau 9b Prédicteurs significatifs au niveau de la famille des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=287) 45

Tableau 9c Prédicteurs significatifs au niveau de l'école des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=286) 46

Tableau 9d Prédicteurs significatifs signalés par les parents et les enseignants des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=285) 47

Tableau A1 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 59

Tableau A2 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 61

Tableau A3 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 63

Tableau A4 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 65

Tableau A5 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 67

Tableau A6 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 68

Tableau A7 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 69

Tableau A8 Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus 70

Tableau B1 Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale) 71

Tableau B2 Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale) 83

Résumé

L'adaptation sociale des enfants est un sujet auquel on s'est beaucoup intéressé au cours des dernières années. Cet intérêt découle en partie du fait qu'un nombre considérable d'études ont démontré l'existence de liens étroits entre la compétence sociale chez les enfants et un développement sain et une bonne capacité d'adaptation ultérieure. Le lien étroit entre les compétences prosociales et tout un éventail de résultats développementaux constitue une raison puissante pour tenter de déterminer quels sont les facteurs rattachés à un développement positif des compétences prosociales. Cette étude porte sur le développement normal des compétences prosociales et sur la façon dont divers facteurs se situant à différents niveaux écosystémiques peuvent influer sur ce processus. Les résultats ont des répercussions directes sur la recherche en matière de prévention et d'intervention, de même que sur l'élaboration des politiques dans ces domaines.

Bronfenbrenner et Morris (1998) traitent de l'écologie des processus de développement. Ils estiment que la recherche en bioécologie doit d'abord servir à formuler des hypothèses suffisamment solides et exactes pour justifier des vérifications empiriques plus poussées. Selon eux, ce genre de recherche est axé sur la découverte plutôt que sur la confirmation. Le présent rapport constitue une analyse exploratoire. On y utilise les données recueillies dans le cadre de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) pour tenter de déterminer les caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et communautaires permettant de prédire les compétences prosociales existantes et futures des enfants, d'après les évaluations des parents et des enseignants. Les données du cycle 1 sur les enfants de sept ans, leur famille, leur école et leur collectivité ont été utilisées pour étudier le niveau de compétences prosociales que possèdent les enfants ainsi que le développement de ces compétences.

Quatre principales constatations se dégagent de cette étude. Premièrement, les opinions des parents et des enseignants quant aux compétences prosociales des enfants sont très différentes. Deuxièmement, plusieurs variables aux niveaux de l'enfant, de la famille et de la collectivité jouent considérablement pour ce qui est de prédire les compétences prosociales des enfants signalées par les parents. Troisièmement, la variation des scores de compétences prosociales est limitée et, par conséquent, prédite avec peu d'efficacité par les variables indépendantes utilisées. Enfin, l'hypothèse voulant que les différences individuelles sur le plan des compétences prosociales aillent croissant avec le temps ne tient pas.

Nous n'avons pas élaboré d'échelles, de questions et de mesures particulières pour vérifier des hypothèses bien précises. Nous avons plutôt utilisé un échantillon de commodité de mesures tirées de questions de l'ELNEJ et choisies pour représenter les facteurs aux niveaux de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école que nous présumions avoir un effet direct sur le développement des compétences prosociales. D'autres contrevalidations des mesures dépendantes et indépendantes définies dans cette étude sont nécessaires pour confirmer leur efficacité pour ce qui est de relever les variabilités importantes voulues. Puisque seuls les effets directs ont été évalués, il est possible que certaines mesures n'ayant pas eu un effet direct significatif sur les variables dépendantes puissent quand

même avoir des effets indirects significatifs par l'entremise d'une ou plusieurs autres variables dépendantes, ce qui limite la signification théorique de nos constatations.

De façon générale, les résultats concordent avec un modèle écologique du développement de l'enfant et confirment la nécessité de formuler et de vérifier des hypothèses précises touchant les relations de médiation et de modération entre facteurs se situant à différents niveaux écosystémiques.

1. Introduction

L'adaptation sociale des enfants est un sujet auquel on s'est beaucoup intéressé au cours des dernières années. Cet intérêt découle en partie du fait qu'un nombre considérable d'études ont démontré l'existence de liens étroits entre la compétence sociale (définie de manière générale) chez les enfants et un développement sain et une bonne capacité d'adaptation ultérieure. (p. ex., Crick et Dodge, 1994; Parker et Asher, 1987; Rubin et Krasnor, 1986). Bien que l'on relève de nombreuses définitions de la compétence sociale dans les ouvrages publiés sur le sujet, il commence à se dégager un consensus voulant que la compétence sociale désigne l'efficacité des interactions avec autrui, tant du point de vue de soi-même que des autres (Rose-Krasnor, 1997; Segrin, 2000). L'un des buts premiers de la psychologie du développement consiste à favoriser la compréhension des processus de base qui sous-tendent l'apparition des capacités humaines fondamentales et à expliquer les différences entre individus sur le plan des formes de compétence, de la santé et du bien-être. Le développement de la compétence sociale chez les enfants constitue l'un de ces processus. On a constaté que les enfants qui ont de la difficulté à fonctionner en société affichent davantage de comportements inadaptés (p. ex., agression, dépression), sont plus souvent rejetés par leurs pairs et sont de façon générale moins bien adaptés socialement plus tard (Crick, 1996; Eberly et Montemayor, 1998; Rys et Bear, 1997). Le développement et l'emploi de compétences prosociales représentent l'un des principaux aspects de la compétence sociale. Ces compétences sont essentielles à l'établissement de relations sociales saines et positives. Le lien étroit qui existe entre les compétences prosociales et tout un éventail de résultats développementaux constitue une importante raison pour déterminer quels sont les facteurs rattachés à un développement positif de ces compétences. Les résultats de ces études peuvent avoir des répercussions directes sur les travaux de recherche futurs en matière de prévention et d'intervention, de même que sur l'élaboration des politiques.

La plupart des études menées dans le domaine de la compétence sociale abordent le sujet de l'adaptation sociale depuis une perspective socio-cognitive (p. ex., Dodge, 1986; Rubin et Krasnor, 1986; Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Les constatations issues de ces études ont permis aux chercheurs de mieux comprendre les types de cognitions et de mécanismes sociaux qui mènent à un comportement socialement acceptable ou non acceptable selon autrui. Les théories de la compétence sociale les plus connues sont en général axées sur une division fonctionnelle de la compétence sociale et sont concentrées sur les comportements adaptatifs, les aptitudes sociales, l'absence de comportements inadaptés et les cognitions sociales en fonction de l'âge (p. ex., Gresham et Reschly, 1988; Vaughn et Hogan, 1990). Plus récemment, Rose-Krasnor (1997) a proposé un modèle exhaustif, le modèle du prisme de la compétence sociale, comme cadre théorique du fonctionnement social. La compétence sociale y est plus précisément définie comme l'efficacité dans l'interaction, l'efficacité étant fondée sur le résultat d'un ensemble de comportements visant à répondre aux besoins et aux objectifs développementaux à court et à long terme. Un autre niveau de la conceptualisation porte sur des indices de compétence sociale, tels que la qualité des relations, le statut au sein d'un groupe et l'autoefficacité sociale. Enfin, au bas du prisme de conceptualisation, on trouve les

aptitudes et les motivations sociales, affectives et cognitives. Le modèle quadripartite de la compétence sociale de Felner, Lease et Phillips (1990) est un autre modèle du genre, qui englobe bon nombre des éléments du modèle de Rose-Krasnor. En plus de tenir compte des ensembles de compétences prépondérantes nécessaires à la compétence sociale et à une bonne santé mentale, ce modèle s'attarde aussi à l'importance des interactions entre la personne et son environnement comme élément de la compétence sociale et des répercussions de cette dernière sur l'adaptation sociale (DuBois et Felner, 1996). La reconnaissance des variables personne-environnement est une étape importante sur le plan théorique. Le modèle écologique et transactionnel du développement humain, lequel considère l'individu comme un mécanisme à autoredressement s'adaptant de façon active et constante à son environnement est de plus en plus accepté dans le domaine de la psychologie du développement et d'autres domaines connexes. Les interactions entre l'individu et son environnement sont en outre considérées à la fois bidirectionnelles et synergiques (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff et Chandler, 1975; Sameroff et Fiese, 1990).

Pour pouvoir utiliser un modèle écologique pour étudier la compétence sociale, il nous faut tenir compte de l'écosystème complet dans lequel se fait le développement. L'approche de l'écosystème met l'accent sur les contextes dans lesquels se déroule le développement et sur les interrelations entre les différents contextes contribuant au développement de l'enfant (Bronfenbrenner 1979, 1989). Le modèle écologique et transactionnel de Bronfenbrenner nous sert de guide pour tenter de comprendre l'interaction de facteurs multiples et l'incidence de ces derniers sur le développement de l'enfant. Selon cette optique, l'environnement de l'enfant comporte plusieurs niveaux simultanés dont l'incidence sur le développement de l'enfant peut être soit proximale, soit distale. Cette incidence sera plus ou moins facile à percevoir et à comprendre selon sa proximité. Plus récemment, Bronfenbrenner (1993) a élargi sa théorie originale et parle maintenant de théorie du système bioécologique, pour aborder le développement des enfants dans des environnements particuliers tout en tenant compte à la fois de facteurs psychologiques et de facteurs biologiques (Bronfenbrenner, 1995). La façon dont la conceptualisation bioécologique des comportements prosociaux reconnaît l'interaction continue entre les facteurs distaux et proximaux dans l'acquisition de ces comportements présente un intérêt particulier pour notre étude. Nous y examinons les facteurs proximaux et distaux liés au développement des compétences prosociales chez les enfants en nous fondant sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner.

1.1 Description du modèle bioécologique de Bronfenbrenner

L'application d'un modèle écologique et transactionnel a contribué à préciser comment diverses expériences peuvent avoir un effet négatif sur le développement des enfants (Cicchetti et Toth, 1997). Comme l'expliquent Cicchetti et Toth, même si tous les niveaux écosystémiques ont des effets importants sur le développement, les caractéristiques rattachées aux environnements microsystémiques, qui sont plus proximaux, ont l'effet le plus immédiat, qu'il soit positif ou négatif, sur le développement des enfants. La plupart des travaux de recherche fondés sur des modèles écologiques ont été menés auprès des populations à risque et portaient plus particulièrement sur le développement des

comportements antisociaux (Barnett, Manly et Cicchetti, 1993; Dodge, Petit et Bates, 1994; Howes et Cicchetti, 1993; Sameroff, Seifer, Baldwin et Baldwin, 1993). Dans le cadre de la présente étude, nous nous penchons plutôt sur le développement normal des compétences prosociales et sur l'effet que pourraient avoir sur ce dernier différents facteurs se situant à divers niveaux de l'écosystème. L'utilisation d'un modèle bioécologique dans cette étude dicte les genres de variables dont la relation avec le développement des compétences prosociales chez les jeunes enfants devrait être examinée dans les travaux de recherche, actuels et futurs.

Dans le chapitre de leur ouvrage portant sur l'écologie des processus de développement, Bronfenbrenner et Morris (1998) tentent d'expliquer les changements importants qui sont survenus dans la conceptualisation du modèle écologique du développement humain. Ils parlent de modèle bioécologique pour désigner ce modèle en évolution. Ils lui reconnaissent quatre principaux éléments, à savoir le processus, la personne, le contexte et les variables temps. L'objet de la recherche sur la bioécologie n'est pas d'apporter des confirmations (pas au départ du moins), mais plutôt de formuler, pour commencer, des hypothèses suffisamment solides et exactes pour justifier des vérifications empiriques plus poussées. Selon les auteurs, ce genre de recherche est axé sur la découverte plutôt que sur la confirmation. Compte tenu de la profonde complexité des nombreuses relations qui sous-tendent un développement optimal de l'enfant, bon nombre de chercheurs et de praticiens classent les sous-systèmes de facteurs importants en fonction de leur proximité par rapport à l'enfant ciblé. La véritable recherche bioécologique représente une tâche très complexe. La présente étude utilise le modèle bioécologique comme cadre général pour guider une recherche exploratoire. Notre objectif est d'examiner un aspect bien précis du développement prosocial, soit celui du développement des compétences prosociales chez les enfants. Nous nous penchons donc sur les caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et communautaires rattachées au comportement prosocial des enfants pendant les années du primaire ainsi que sur l'évolution de ce comportement au fil du temps.

1.2 Compétence sociale : les comportements prosociaux au premier plan

La compétence sociale est l'une des caractéristiques que l'on relève le plus souvent chez les enfants résilients, de même qu'un prédicteur important de réussite scolaire et dans la vie en général (Mangham, McGrath, Reid et Stewart, 1994; Kumpfer, 1999; Organisation mondiale de la santé, 1986). De façon générale, les mesures de la compétence sociale évaluent des qualités telles que la sensibilité, la souplesse, l'empathie et la compassion, les aptitudes à communiquer, le sens de l'humour et d'autres comportements prosociaux. La définition de la compétence sociale demeure pourtant vague. Cette ambiguïté découle en partie de la façon interchangeable dont on utilise des termes comme aptitude sociale, compétences psychosociales, estime de soi, entregent et compétence sociale dans les écrits (DuBois et Felner, 1996; Rose-Krasnor, 1997; Segrin, 2000).

Comme nous l'avons déjà mentionné brièvement, un modèle de compétence sociale avancé par Felner et al. (1990) offre une certaine conceptualisation systématique de la compétence sociale. Felner et al. proposent quatre séries de compétences ou aptitudes dominantes qui formeraient les principaux éléments de la compétence sociale, à savoir les aptitudes cognitives, les aptitudes comportementales, les aptitudes affectives et les aptitudes liées à la motivation et aux attentes. Les compétences prosociales sont classées dans la catégorie générale des aptitudes comportementales et considérées comme un sous-élément du fonctionnement en société. Plusieurs études ont néanmoins porté sur des sous-éléments de la compétence sociale (p. ex., compétences prosociales, négociation, régulation de l'affect) en tant qu'indicateurs du fonctionnement social global (Boivin, Hymel et Bukowski, 1995; Rose et Asher, 1999).

On a défini les comportements prosociaux comme des actions qui aident une autre personne ou un groupe sans que l'auteur ne s'attende à une récompense extérieure (Mussen et Eisenberg-Berg, 1977, p. 3-4). Dans ce document, les compétences prosociales sont définies de façon un peu semblable, c'est-à-dire comme des comportements témoignant d'une sensibilité à l'égard des besoins des autres, de la capacité de comprendre le point de vue des autres et d'un désir d'interaction sociale.

Les compétences prosociales sont considérées comme un élément essentiel à une expérience positive à l'école et dans la vie en général, ainsi qu'à la réussite. Dans le cadre d'une étude longitudinale récente menée auprès de 294 enfants (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura et Zimbardo, 2000), on a constaté qu'un score composite du comportement prosocial des enfants de troisième année (âge moyen de huit ans et demi), selon l'évaluation faite par l'enfant, ses pairs et son professeur, permettait de prévoir dans une mesure significative le rendement scolaire (expliquant 35 % de la variance) et les préférences sociales (expliquant 37 % de la variance) cinq ans plus tard, à la huitième année. Ce score de comportement prosocial, qui portait sur les comportements axés sur la collaboration, l'aide, le partage et le réconfort, constituait un prédicteur significatif du rendement scolaire obtenu cinq ans plus tard même après que l'on ait tenu compte du rendement scolaire des premières années, alors que le rendement scolaire des premières années, lui, ne contribuait pas de façon significative au rendement scolaire ultérieur lorsque l'on tenait compte des effets du comportement prosocial des jeunes enfants. Fait intéressant, selon cette étude, le comportement agressif dans les premières années n'avait pas d'effet significatif sur le rendement scolaire ultérieur ni sur les préférences sociales.

Selon Caprara et al. (2000), ces constatations sont conformes à la perspective écologique des théories sociales cognitives selon lesquelles le développement intellectuel des enfants est fortement influencé par les relations sociales dans le cadre desquelles il s'opère et ses effets sur les relations interpersonnelles (p. 305). Selon les auteurs, le lien qui se tisse entre les enfants prosociaux et leurs pairs autour d'activités sociales et scolaires et le comportement prosocial favorisent le développement cognitif en aidant l'enfant à s'assurer le soutien et la collaboration d'adultes et de camarades de classe qui peuvent l'aider à apprendre. Grâce à ces mécanismes et à d'autres mécanismes sociaux, les enfants au comportement prosocial créent des environnements scolaires stables propices à l'apprentissage (p. 305).

Plusieurs chercheurs estiment que les compétences prosociales se développent par l'entremise d'une série de transactions de complexité croissante entre l'individu et les personnes, les objets et les symboles de son environnement (p. ex., Bandura, 1989). Ces compétences permettent d'améliorer la santé et le bien-être de l'individu et favorisent la participation active à la vie de la société et de la collectivité. Le fait que les enfants adoptent des comportements positifs sur le plan social, par exemple qu'ils partagent, aident les autres, collaborent et se soucient des autres, contribue à leur propre développement et favorise des relations sociales positives. À un niveau plus général, la connaissance de l'influence relative des facteurs individuels, familiaux et communautaires sur le développement des compétences prosociales peut contribuer à l'élaboration de politiques visant à favoriser ces habiletés importantes. Une meilleure connaissance peut en outre permettre de veiller à ce que les ressources déployées dans le cadre d'activités de promotion de la santé et du bien-être soient ciblées de façon plus stratégique et efficace. Une compréhension de divers systèmes et de leur synergie peut orienter les travaux de recherche, l'élaboration de politiques et la pratique en permettant de relever les lacunes dans les services et d'attirer notre attention sur les domaines où de nouvelles initiatives pourraient être utiles.

Bien que l'on ait déjà étudié l'incidence de plusieurs facteurs individuels, familiaux, scolaires et communautaires sur les compétences prosociales, aucun chercheur ne s'est encore penché sur l'effet combiné de ces facteurs. L'examen des contributions simultanées de multiples facteurs pour ce qui est de prédire le développement des compétences prosociales permet d'aborder plusieurs questions importantes. Au nombre de ces questions figurent les suivantes : Quels sont les facteurs clés d'un sain développement des compétences prosociales? Quels genres de combinaisons de facteurs sont particulièrement avantageuses? Les facteurs familiaux, scolaires ou communautaires peuvent-ils exercer une influence en plus de celle des facteurs individuels? Les combinaisons de facteurs opèrent-elles individuellement ou en synergie?

Les réponses à ces questions pourront contribuer à améliorer la pratique et les politiques et nous aider à mieux cibler les facteurs individuels, familiaux, scolaires et communautaires clés. L'approche axée sur la santé de la population et les modèles écologiques offrent de nombreuses possibilités d'améliorer les capacités. Les ressources limitées nous obligent toutefois à trouver les façons les plus efficaces possibles de le faire.

1.3 Facteurs individuels

Il est évident que la recherche sur le comportement prosocial a beaucoup été influencée par les théoriciens de l'apprentissage social. De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que le fait d'être entouré de modèles appropriés ou non appropriés (p. ex., parents, frères et sœurs, pairs, enseignants; Mussen et Eisenberg-Berg, 1977; Rushton, 1975; Sroufe, Cooper et DeHart, 1996) peut avoir un effet négatif ou positif sur le comportement prosocial de l'enfant. Les théoriciens de l'apprentissage social insistent sur l'importance des interactions entre la personne et son environnement. L'influence déterminante de la famille, du milieu scolaire et des pairs sur une personne est toutefois étroitement liée à l'individualité, ou caractéristiques particulières, de cette personne. Nous nous penchons donc sur l'élément crucial que représentent les variables individuelles au niveau de l'enfant dans le développement des compétences prosociales.

L'hérédité et certains autres facteurs biologiques peuvent avoir des effets déterminants importants sur un développement sain (p. ex., Lytton, 2000). Le tempérament et l'apparence physique ont également été liés aux résultats obtenus pendant l'enfance et plus tard dans la vie (Caspi et Silva, 1995; Martin, Noyes, Wisenbaker et Huttunen, 1999). Les compétences de l'enfant sur les plans cognitif, social et sur le plan de la résolution de problèmes ont également toutes été liées à ces résultats. Selon le modèle transactionnel, l'environnement de la personne influe sur l'effet de ces caractéristiques sur le développement. Le fait que l'environnement de l'enfant lui convienne ou non revêt souvent une grande importance (Chess et Thomas; 1984, 1990).

En quelques mots, on considère que l'environnement convient à l'enfant lorsque les exigences et les attentes des parents et des autres personnes jouant un rôle important dans la vie de l'enfant sont compatibles avec le tempérament, les habiletés et les autres caractéristiques de l'enfant. Dans un tel contexte, on peut s'attendre à ce que l'enfant se développe de façon saine et soit résilient. À l'inverse, on juge que l'environnement ne convient pas à l'enfant lorsque les exigences et les attentes sont excessives et sont incompatibles avec le tempérament, les habiletés et les autres caractéristiques de l'enfant. Dans un tel environnement, l'enfant risque d'être excessivement stressé et vulnérable, et son développement d'être moins sain (Chess et Thomas, dans Tizard et Varma, 1992, p. 73).

Santé Canada (1999) considère que les capacités et les facultés d'adaptation de la personne constituent un déterminant clé de la santé. Les capacités individuelles sont les attitudes, les connaissances et les compétences (stratégies, habiletés) dont une personne a besoin pour obtenir les résultats souhaités; elles comprennent les aptitudes cognitives, métacognitives, sociales et affectives. Les compétences prosociales sont jugées être un élément clé de la compétence sociale, englobant la sensibilité, l'empathie, la cordialité et la capacité de tenir compte du point de vue des autres (Caprara et al., 2000). Elles peuvent avoir des répercussions appréciables sur la santé et le bien-être d'une personne. Si l'apprentissage et le développement se font dans le cadre de transactions réciproques, la capacité d'amener les autres (p. ex., parents, enseignants, pairs) à prendre part à des interactions positives est donc essentielle. Qui plus est, l'acceptation sociale représente probablement le plus important des résultats souhaités pendant les années du primaire. Par conséquent, les connaissances, l'attitude et les aptitudes nécessaires pour interagir efficacement avec ses pairs peuvent être considérées comme l'une des plus importantes capacités pour l'enfant pendant les années du primaire (Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993). Dans les pages qui suivent, nous examinons plusieurs facteurs individuels qui ont été liés au développement des compétences prosociales dans des travaux de recherche antérieurs et dont nous abordons également l'importance dans cette étude.

Le sexe de l'enfant. Il existe des différences bien claires entre les garçons et les filles sur le plan des comportements prosociaux. On a constaté que les garçons ont des raisonnements moraux moins mûrs et plus hédonistes et sont plus enclins aux mauvais comportements agressifs (Bear et Rys, 1994), tandis que les filles affichent des comportements plus prosociaux dans leurs échanges avec leurs pairs (Eberly et Montemayor, 1998; Rys et Bear, 1997). Du point de vue de la socialisation des sexes, certains soutiennent que les filles reçoivent davantage de renforcement positif pour leurs comportements prosociaux. Si ce genre de comportement n'est pas nécessairement découragé chez les garçons, il n'est pas

activement encouragé non plus (Beall, 1993). Au cours des dernières années, un plus grand nombre de chercheurs se sont intéressés au type d'agression affiché par les filles (Crick et Grotpeter, 1995; Crick, 1996). Comme la forme d'agression la plus courante chez les filles est celle de l'agression relationnelle, elle est plus difficile à observer et à constater. On peut donc penser que les filles ne sont pas nécessairement moins agressives que les garçons, mais qu'elles manifestent leur agression d'une façon différente. Cette différence pourrait être liée à des différences sur le plan de l'encouragement des compétences prosociales; elle est incluse dans notre liste de variables individuelles.

L'écoute de la télévision. Nous avons inclus l'écoute de la télévision parmi les variables prédictives parce que les études sur le sujet indiquent que cette activité pourrait avoir des conséquences nuisibles sur le rendement scolaire et les aptitudes sociales. Selon l'hypothèse du déplacement, l'écoute de la télévision prend la place d'une activité plus utile sur le plan intellectuel, ce qui entraîne des niveaux de langage et de fonctionnement intellectuel moins élevés et une diminution des interactions sociales avec des adultes (Huston, Wright, Marquis et Green, 1999; Wright et Huston, 1995). Le lien le mieux établi entre l'écoute de la télévision et les comportements prosociaux ne peut être expliqué qu'au moyen d'un éventail de variables familiales et démographiques. Si la télévision peut nuire aux réalisations sociales et au rendement scolaire des enfants de milieux plus favorisés, il semble toutefois que l'écoute d'émissions éducatives pourrait en fait contribuer à la maturité scolaire (Wright et al., 2001). Le contenu des émissions éducatives joue un rôle important puisque l'on commence à reconnaître le potentiel de la télévision comme outil d'enseignement des comportements prosociaux (Zimmerman, 1996). Bref, le nombre d'heures passées devant la télévision a été associé à des résultats plus médiocres sur les plans social et scolaire; toutefois, on constate de plus en plus que le contenu des émissions est un facteur important de l'équation. Nos données pour la présente étude ne portaient que sur le temps passé à écouter la télévision.

Les relations avec ses pairs. La qualité des relations avec ses pairs est un baromètre important du fonctionnement social général. On a constaté que l'acceptation par ses pairs était directement liée au comportement prosocial et que les troubles émotionnels avaient un effet sur la relation entre le soutien des pairs perçu et le comportement prosocial (Wentzel et McNamara, 1999). Un manque de compétences prosociales au début d'une année scolaire permettait de prédire que les garçons seraient davantage rejetés à la fin de l'année et que les filles seraient moins bien acceptées par leurs pairs pendant l'année (Crick, 1996). L'évaluation des compétences prosociales faite par les enseignants au commencement de l'année scolaire permettait de prédire si les enfants deviendraient moins bien acceptés ou davantage rejetés par leurs pairs pour les filles seulement. On a établi un lien étroit entre l'agression et le rejet par les pairs et un comportement antisocial chronique plus tard dans la vie (Coie, Lochman, Terry et Hyman, 1992). La qualité des relations avec ses pairs représente un indicateur clair pour les problèmes d'ordre social ultérieurs (Boivin et al., 1995).

Les déficiences. Les enfants ayant une déficience (une déficience physique, des problèmes d'apprentissage, une déficience mentale ou des problèmes de santé) courent un plus grand risque de connaître des problèmes d'ordre social (Rinaldi, Brown, Ross, Heath et Smith, 1996). Chez les groupes ayant des besoins spéciaux, les compétences prosociales peuvent constituer un facteur de protection. Les enfants ayant une déficience risquent néanmoins davantage d'éprouver des problèmes sur le plan des relations sociales. On a constaté que les enfants qui souffrent d'hyperactivité avec déficit de l'attention et les enfants ayant des problèmes d'apprentissage affichent des niveaux élevés de troubles d'ordre social et de faibles niveaux de compétence sociale (Merrell et Wolfe, 1998; Semrud-Clikeman et Schafer, 2000; Vaughn, Erlbaum et Boardman, 2001).

Le temps de loisirs. La participation des enfants à des activités parascolaires ou des activités de loisirs a des effets favorables. Il semble y avoir des relations transactionnelles entre les activités parascolaires et l'adaptation sociale de l'enfant plusieurs années plus tard (Hupp et Reitman, 1999; Posner et Vandell, 1999). Grâce à de telles activités (p. ex., les sports), les enfants apprennent des jeux et des règles de conduite en société et, aussi, comment interagir avec d'autres personnes en tant que membre d'une équipe. Ces activités offrent des occasions non seulement de développer des compétences prosociales, mais aussi de les mettre en pratique.

En résumé, la notion de développement de compétences prosociales est ancrée dans la recherche dans les domaines du développement moral et de la théorie de l'apprentissage social. L'optique selon laquelle les enfants peuvent aider les autres, collaborer, partager ou faire preuve d'empathie à l'égard des autres sans s'attendre à obtenir une récompense extérieure favorise le développement de relations sociales positives et un fonctionnement social sain (Eisenberg et al., 1999; Masten et Coatworth, 1998; Wemer, 1996). Les enfants qui, lorsqu'ils commencent l'école, ne possèdent pas d'aptitudes sociales, ou en possèdent très peu, risquent de décrocher (Newcomb, Bukoswki et Pattee, 1993). Il existe de nombreux facteurs de risque de problèmes comportementaux et affectifs chez les enfants qui sont liés au développement des compétences prosociales.

1.4 Facteurs microsystémiques

Le microsystème est l'unité d'analyse de base du modèle écologique; il désigne les milieux immédiats de l'enfant, y compris les rôles, les relations et les activités qui font partie de son existence. Le microsystème des jeunes enfants est principalement composé de la famille. Il devient plus complexe avec le temps lorsque l'enfant va à la garderie, suit un programme préscolaire et joue avec les enfants du voisinage. L'influence bidirectionnelle qu'ont les individus les uns sur les autres font des microsystèmes des contextes de développement dynamiques.

De nombreux déterminants microsystémiques de la santé influant sur le développement du jeune enfant ont été étudiés et avancés. La nutrition, le logement, l'hygiène, la stimulation, le soutien, l'attachement et le style parental sont tous des facteurs qui ont fait l'objet de recherches et étaient liés avec les résultats ultérieurs. La qualité ou la quantité relative de ces facteurs peut avoir des effets positifs ou négatifs sur la santé.

La famille. Selon l'hypothèse du soutien familial, la participation de la famille dans les activités d'apprentissage de l'enfant ainsi qu'un climat familial positif et encourageant constituent des sources cruciales d'éducation et de soutien social qui favorisent le développement de l'enfant au fil du temps (Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko et Hafemann, 1996, p. 1121). Reynolds et al. estiment en outre que l'enfant est plus susceptible d'obtenir des résultats développementaux positifs lorsqu'il y a convergence des structures de soutien dans ses milieux familial et scolaire et que cette convergence se maintient. En plus de souligner l'importance de la famille en tant que milieu immédiat, cette approche met également l'accent sur la façon dont la famille interagit avec la collectivité et sur le soutien qu'elle obtient de cette dernière, y compris le milieu scolaire. Nous allons, un peu plus loin, aborder la distinction entre les processus proximaux et distaux touchant la famille, puis examiner le rôle du milieu scolaire et de la collectivité. Il va sans dire qu'il existe de nombreux chevauchements entre ces sous-systèmes et que la distinction établie est en partie arbitraire.

La famille : processus proximaux. Les processus familiaux proximaux sont les transactions entre l'enfant et le milieu familial immédiat qui favorisent le développement des compétences de l'enfant. Il a été démontré que les facteurs familiaux proximaux tels que l'alimentation (Dunst, 1993), le logement (Dunst, 1993; Bradley et al., 1989), la stimulation (Bernard, 1995; Bradley et al., 1989), le soutien (Franz, McClelland et Weinberger, 1991), l'attachement (Cohn, 1990; Easterbrooks et Lamb, 1979; Main, Kaplan et Cassidy, 1985) et le style parental (Dekovic et Janssens, 1992; Pettit, Harrist, Bates et Dodge, 1991) ont tous une corrélation avec les résultats ultérieurs de l'enfant.

Les chercheurs se sont beaucoup intéressés aux styles parentaux et aux méthodes disciplinaires des parents au cours de la dernière décennie. Bon nombre ont conclu que le style parental autoritaire (ferme, mais aimant et reposant sur des règles bien précises) est lié à une socialisation plus positive chez les enfants (Donovan, Leavitt et Walsh, 1990; Stormshak, Bierman, McMahon et Lengua, 2000). Les comportements parentaux prosociaux sont liés à des relations prosociales entre frères et sœurs (p. ex., Volling et Belsky, 1992), des relations matrimoniales de bonne qualité (p. ex., Belsky, Youngblade, Rovine et Volling, 1991; Cummings, 1994) et des relations positives avec ses pairs (p. ex., Gottman et Katz, 1989; Katz, Kramer et Gottman, 1992).

Sur un plan très pratique, l'ampleur de la participation des parents à l'éducation de l'enfant est liée au rendement scolaire de ce dernier (Conseil canadien du développement social, 1997), et les pratiques linguistiques et culturelles particulières de la famille, comme le temps que les parents passent à lire avec leurs enfants (Bus, van IJzendoorn et Pellegrini, 1995), peuvent avoir des effets considérables sur le développement des habiletés individuelles. De la même façon, la structure et la composition familiales et l'ampleur des contacts avec la famille élargie peuvent influencer le développement de l'enfant selon les genres de possibilités d'interaction offerts par ces structures (Hernandez, 1997).

Enfin, la santé mentale et l'état matrimonial des parents constituent deux des plus importants facteurs du fonctionnement social des enfants. Ces deux facteurs expliquent une grande partie de la variabilité de la compétence sociale et affective des enfants (Goodman, Brogan, Lynch et Fielding, 1993; Kershner et Cohen, 1992; Kochanska et

Kuczynski, 1991; Miller, Cowan, Cowan, Hetherington et Clingempeel, 1993). Un bon nombre des facteurs de risque rattachés aux troubles comportementaux et affectifs chez les enfants sont liés à des variables parentales, telles que la monoparentalité, la séparation, la maternité à un jeune âge, de mauvaises relations familiales et les symptômes touchant la santé mentale de la mère (Sameroff et Fiese, 2000; Williams, Anderson, McGee et Silva, 1990). La présence de l'un ou plusieurs de ces facteurs accroît le risque de problèmes de fonctionnement social chez les enfants.

La famille : processus distaux. Les facteurs qui ont un effet sur la capacité de la famille de soutenir l'enfant ainsi que sur l'interaction de la famille avec d'autres environnements dont fait partie l'enfant peuvent être considérés comme des processus distaux et, en général, influencent l'enfant de façon surtout indirecte. Ils comprennent des facteurs tels que le soutien social dont disposent les parents, l'accès aux ressources communautaires (McCubbin, McCubbin et Thompson, 1993), le revenu et l'emploi (Lefebvre et Merrigan, 1998), les relations interpersonnelles (Lindahl, 1998), la santé mentale des parents (Honig, 1986) et la capacité de la famille de composer avec les exigences de la vie et le stress (McCubbin et al., 1993).

L'école et la collectivité. Lorsqu'ils atteignent l'âge de 6 ou 7 ans, les enfants passent une bonne partie de leur journée à l'école. Les activités structurées d'apprentissage et de jeu, ainsi que les relations non structurées que les enfants nouent avec leurs pairs constituent tous des aspects importants du vécu scolaire des enfants. Un premier cycle positif de développement et d'engagement scolaires mène bien souvent à de meilleurs résultats développementaux à l'adolescence et par la suite. Ce profil de développement selon lequel les avantages initiaux se multiplient avec le temps correspond à ce que l'on appelle « l'hypothèse de l'avantage cognitif » (p. ex., Reynolds et al., 1996) ou l'effet « Matthew » (Stanovich, 1986). Plus précisément, selon certains chercheurs, des expériences positives à un jeune âge peuvent favoriser l'estime de soi, offrir des occasions de réussite et permettre aux enfants d'acquérir tant des aptitudes sociales que des aptitudes à résoudre des problèmes (Rutter, 1987). De la même façon, les échecs et les mauvais comportements pendant les premières années d'école sont des facteurs prédicteurs d'échec scolaire ultérieur, de l'employabilité et de la criminalité (Tremblay, Masse, Perron et LeBlanc, 1992), ainsi que de la morbidité psychologique chez les jeunes adultes (Power, Manor et Fox, 1991).

Les facteurs scolaires liés aux possibilités d'apprentissage enrichies comprennent des facteurs tels que les niveaux élevés de participation des parents, les attentes élevées des enseignants à l'égard du rendement des élèves, un programme pertinent mettant l'accent sur des capacités de lecture et d'écriture précises, la collaboration entre les administrateurs, les enseignants et les élèves, un milieu scolaire positif où les élèves se sentent en sécurité et éprouvent un sentiment d'appartenance, l'intégration des élèves de différents milieux socioéconomiques et niveaux d'habileté et une orientation sur la prévention plutôt que sur la remédiation (Williams, 1999, cité dans Santé Canada, 1999).

1.5 Facteurs mésosystémiques

Le mésosystème représente la deuxième des strates de l'écosystème de Bronfenbrenner; il désigne les interrelations entre les différents niveaux microsystémiques, tels que les milieux familial et scolaire et les groupes de pairs. Par exemple, ce qui se passe à la maison influe sur ce qui se passe à l'école, et ce qui se passe à l'école est susceptible de se répercuter sur les interactions familiales. Plus précisément, l'interaction des parents avec le milieu scolaire de concert avec l'interaction des enseignants avec les familles constituent un fonctionnement de niveau mésosystémique. La collectivité en général a en outre vraisemblablement un effet sur les processus familiaux distaux ainsi que sur la capacité d'une famille d'assurer à son enfant le soutien qui lui est nécessaire. Dans cette étude, nous nous attardons également à des facteurs tels que la sécurité physique, les problèmes qui règnent dans le quartier et les voisins, et examinons leurs liens avec les compétences prosociales des enfants.

1.6 Facteurs exosystémiques

L'exosystème constitue la troisième strate du modèle. Il est composé des contextes dont les enfants ne font pas partie, mais qui influent tout de même sur leur développement. On peut, par exemple, penser aux décisions prises par les conseils scolaires et les employeurs des parents, qui ne portent pas sur l'enfant lui-même, mais peuvent néanmoins avoir un effet sur son développement. Les politiques établies par un conseil scolaire en matière d'éducation qui touchent l'enfant constituent un exemple d'influence de l'exosystème. Ainsi, si un conseil scolaire adopte une politique selon laquelle les enfants en difficulté doivent être placés dans des classes spéciales, cette décision pourrait avoir une incidence sur les progrès scolaires et sociaux d'un enfant ayant des difficultés d'apprentissage. Les politiques établies par les employeurs des parents peuvent aussi avoir des répercussions sur le développement de l'enfant un peu de la même façon. Si l'employeur n'offre pas de congés parentaux ou d'horaires souples, les parents peuvent être moins disponibles pour leur enfant, ce qui peut ensuite se répercuter sur le développement de l'enfant (Fagan et Wise, 2001; Thomas et Grimes, 1995).

1.7 Facteurs macrosystémiques

Enfin, le macrosystème représente la strate extérieure du modèle écologique. Il comprend le milieu culturel, qui constitue la source d'influence la plus éloignée de l'environnement immédiat de l'enfant, mais qui a tout de même un effet sur ce dernier par le biais des attitudes, pratiques et convictions de la société en général. Au niveau le plus éloigné, ou macro-niveau, se trouvent les variables liées à la richesse relative de la nation ou de la région et à la répartition de cette richesse au sein de la population. Bien que ces variables soient considérées plus distantes, leurs effets sont probablement plus profonds. Le meilleur prédicteur environnemental des résultats sur le plan de la santé et du développement, que l'analyse porte sur l'individu ou sur la population, est probablement une mesure quelconque de la richesse relative ou du statut socioéconomique (SSE).

Selon le *Rapport de synthèse du Groupe de travail sur les déterminants de la santé* du Forum national sur la santé (1997), la pauvreté infantile, le chômage, le sous-emploi chez les jeunes, les départs à la retraite involontaires, la restructuration de la main-d'oeuvre, les compressions dans les programmes sociaux, la diminution du revenu réel, l'inégalité des revenus, la désintégration des collectivités auxquelles nous étions habitués, la monoparentalité et la pression croissante exercée sur les familles par le travail sont tous des facteurs qui déterminent la santé de la population. Plus une société est équitable, plus les sentiments d'estime et de maîtrise sont répandus dans la population, plus les membres de cette société se sentent capables d'agir et meilleur est l'état de santé général de la population.

1.8 Notre étude

Cette étude a pour objet de déterminer quelles caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et communautaires sont des prédicteurs particuliers des compétences prosociales des enfants, telles qu'évaluées par les parents et les enseignants, ainsi que du développement ultérieur de ces compétences. Plus précisément, nous allons utiliser les données issues de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) pour examiner d'abord la situation des compétences prosociales des enfants qui étaient âgés de 7 ans au moment où les données ont été recueillies pour le cycle 1, ainsi que les variables de divers niveaux pouvant expliquer les différences individuelles de compétences prosociales. Nous allons ensuite nous pencher sur le développement de ces compétences au cours des quatre années suivantes, visées par les données des cycles 2 et 3 de l'ELNEJ. Nous allons en outre vérifier quelles variables individuelles, familiales, scolaires et communautaires pour lesquelles des données ont été recueillies au cycle 1 peuvent expliquer les différences entre enfants sur le plan du développement des compétences prosociales.

Le cadre théorique avancé dans cette étude tire son origine de la psychologie du développement, mais s'inspire aussi fortement des travaux de recherche menés dans les domaines de la compétence sociale, de la résilience et de la santé de la population. La compétence sociale est un élément qui présente un intérêt tout particulier puisqu'il a été démontré qu'il s'agissait là d'un excellent prédicteur de la réussite à long terme des enfants dans divers contextes. Qui plus est, certains aspects précis de la compétence sociale, plus particulièrement les compétences prosociales (ou l'absence de telles compétences) se sont avérés des prédicteurs efficaces de la compétence sociale globale chez les enfants (p. ex., Crick et Dodge, 1994; Rose et Asher, 1999). L'utilisation de variables prédictives de différents niveaux dans les analyses exploratoires est fondée sur l'approche transactionnelle-écologique (Bronfenbrenner, 1997; Sameroff et Fiese, 1990); celle des facteurs individuels et familiaux, sur le modèle quadripartite de la compétence sociale de Felner et al. (1990).

Du point de vue de l'enfant, différents aspects de la compétence sociale, dont les éléments cognitif et comportemental, méritent d'être étudiés. Les problèmes d'intériorisation et d'extériorisation chez les enfants de six ans auraient une incidence sur le développement des compétences prosociales. Nous posons donc en hypothèse que des scores de comportements d'intériorisation et d'extériorisation élevés auraient un effet négatif sur le développement des compétences prosociales. Ensuite, le choix de l'approche du modèle

écologique pour étudier le développement des compétences prosociales exige l'évaluation des compétences des enfants dans tout un éventail de contextes. Nous allons donc utiliser les évaluations des compétences prosociales des enfants effectuées par les parents et par les enseignants.

Les recherches sur le développement ont démontré que certains facteurs individuels, parentaux (p. ex., pratiques parentales, participation aux activités scolaires), scolaires et communautaires (soutien, ressources disponibles) contribuent à un développement positif (Thomas et Grimes, 1995). Les chercheurs du domaine de la résilience reconnaissent en outre de plus en plus que les facteurs de risque se présentent en général de façon simultanée et que les facteurs de risque multiples sont particulièrement problématiques puisque leurs effets opèrent en synergie plutôt que de s'ajouter simplement les uns aux autres (Bartko et Sameroff, 1995; Dunst, 1993; Dunst et Trevette, 1990; Pellegrini, 1990). On peut donc faire appel aux théories écologiques du développement pour vérifier des hypothèses précises concernant l'ampleur de la variance du maintien des compétences prosociales au fil du temps expliquée par ces facteurs pris individuellement et ensemble. De plus, ces facteurs pourraient ne pas opérer de la même façon aux différents stades du développement. Les arguments fondés sur le soutien familial (cheminement) laissent supposer que l'on ne pourrait s'attendre à ce que les avantages cognitifs et scolaires (et, par conséquent, sociaux) se maintiennent pendant les années du primaire si les écoles sont de piètre qualité ou si la situation familiale et la participation des parents ne favorisaient pas de tels avantages auparavant (Guralnik, 1993; Reynolds et al., 1996; Yoshikawa, 1995). Si on se fonde sur ce cadre théorique, il serait raisonnable de présumer que des facteurs comme la participation des parents, le fonctionnement de la famille et le style parental vont contribuer de façon particulière tant aux compétences prosociales actuelles (c.-à-d. telles qu'évaluées au Temps 1 ou en première année du primaire), qu'à l'évolution de ces compétences.

2. Méthode

2.1 Le plan d'analyse

Les données comprennent les évaluations des compétences prosociales provenant des parents et des enseignants des enfants visés par l'enquête, ainsi que des mesures indépendantes signalées par les parents et les enseignants. Nous avons relevé une faible corrélation entre les évaluations des compétences prosociales faite par les parents et celle faite par les enseignants (N=400, r=0,22); l'analyse factorielle des éléments évalués a permis d'isoler deux facteurs bien précis, les évaluations des parents avec saturation par un facteur (compétences prosociales signalées par les parents) et celles des enseignants avec saturation par l'autre (compétences prosociales signalées par les enseignants). Ces résultats nous ont indiqué qu'il était préférable de ne pas combiner les évaluations des parents et des enseignants pour former un seul indicateur des compétences prosociales des enfants. Comme on sait que les enfants se comportent de façon différente dans différents environnements, le traitement séparé de ces deux évaluations permet en outre une plus grande clarté conceptuelle (Dunn, 2001; Eisenberg et al., 1999; Warden, Christie, Kerr et Low, 1996). Des analyses distinctes ont donc été effectuées pour les évaluations des parents et celles des enseignants.

Les évaluations des compétences prosociales faites par les parents et les données sur les variables indépendantes signalées par les parents touchaient un nombre d'enfants beaucoup plus grand que celles des enseignants (la section suivante contient de plus amples détails). Afin de disposer du plus vaste échantillon possible pour toutes nos analyses, nous avons utilisé quatre échantillons différents (mais imbriqués) d'élèves. Le premier, que nous avons appelé Échantillon parents 1, ne comprenait que les variables indépendantes signalées par les parents. Il est le plus vaste des quatre. Il est employé pour faire des déductions au sujet des relations entre les compétences prosociales et les variables (prédictives) indépendantes signalées par les parents.

Le deuxième échantillon (Échantillon parents 2) est utilisé dans les modèles servant à prédire les compétences prosociales signalées par les parents à partir des variables indépendantes signalées par les enseignants. Il s'agit d'un sous-ensemble de l'Échantillon parents 1 contenant environ la moitié des élèves (la section suivante renferme de plus amples détails). Les variables prédictives signalées par les parents sont intégrées au modèle pour que leurs effets soient pris en compte, mais les modèles utilisant l'Échantillon parents 2 sont employés principalement pour vérifier dans quelle mesure les variables indépendantes signalées par les enseignants permettent de prédire les aptitudes sociales signalées par les parents.

Le troisième échantillon (Échantillon enseignants 1), un autre sous-ensemble de l'Échantillon parents 1 comptant environ la moitié des élèves de ce dernier, est employé pour prédire le développement des compétences prosociales signalées par les enseignants à partir des variables indépendantes signalées par les parents. Enfin, le quatrième échantillon (Échantillon enseignants 2), un sous-ensemble de l'Échantillon enseignants 1,

sert à prédire les compétences prosociales signalées par les enseignants à partir des variables indépendantes signalées par ces derniers (après avoir tenu compte de l'effet des variables indépendantes signalées par les parents). Cet échantillon est évidemment plus petit, ne comportant qu'environ le quart des élèves de l'Échantillon parents 1.

2.2 Participants

Cette étude porte sur les enfants qui étaient âgés de 7 ans au moment de la collecte de données du cycle 1 de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Nous devions également disposer pour ces enfants de données sur les variables indépendantes incluses du cycle 1, de même que d'un minimum de deux points de données complets pour la variable dépendante des cycles 1, 2 et 3 pour les analyses de la courbe de croissance. Ainsi, 847 enfants âgés de 7 ans au moment du cycle 1 ont été inclus dans l'Échantillon parents 1. Cet échantillon d'enfants a été utilisé dans les analyses qui ne comprenaient que les variables indépendantes signalées par les parents pour prédire le développement du comportement prosocial à la maison tel qu'évalué par les parents. L'Échantillon parents 2 comptait 364 enfants et les variables indépendantes signalées et par les parents et par les enseignants pour prédire le développement du comportement prosocial selon l'évaluation des parents. L'Échantillon enseignants 1 était composé de 456 enfants pour lesquels nous disposions de données pour les variables indépendantes signalées par les parents ainsi que de l'évaluation du comportement prosocial faite par les enseignants. Enfin, l'Échantillon enseignants 2 comprenait 287 enfants pour lesquels nous disposions de données complètes pour les variables indépendantes signalées par les parents et les enseignants ainsi que pour les compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants.

Des analyses chi carré et des tests *t* ont été effectués pour comparer les enfants âgés de 7 ans au cycle 1 de l'ELNEJ inclus dans une analyse donnée à ceux qui en ont été exclus en raison de l'absence de certaines données pour la variable dépendante ou pour les variables indépendantes employées dans les analyses en question. Les résultats sont présentés à l'annexe A et indiquent que notre échantillon n'est peut-être pas tout à fait représentatif de l'ensemble des enfants canadiens de 7 ans. Plus précisément, comparativement aux enfants pour lesquels il manquait des données et qui ont donc été exclus des analyses, les enfants de nos échantillons semblent obtenir de meilleurs résultats scolaires, être plus nombreux à provenir de familles vivant à l'extérieur des grands centres urbains, plus aisées et ayant déménagé moins souvent, et avoir deux parents qui font appel aux professionnels de la santé et aux services médicaux moins souvent et font la lecture à leurs enfants plus fréquemment, la mère étant la personne connaissant le mieux l'enfant.

Pondération des données. Nous avons utilisé des poids d'échantillon différents pour toutes les analyses de modélisation linéaire hiérarchique, tel que recommandé dans les lignes directrices relatives à l'ELNEJ. Pour l'Échantillon parents 1, par exemple (prédicteurs signalés par les parents des compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents), les scores des compétences prosociales évaluées par les parents au cycle 1 ont été pondérés au moyen des poids transversaux du cycle 1 pour le sous-échantillon pour lequel nous disposions de données complètes provenant des parents (N=847). Pour établir ce poids,

nous avons divisé le poids transversal de chaque enfant par le poids transversal moyen de l'échantillon. Les scores des compétences prosociales signalées par les parents au cycle 2 ont été pondérés au moyen des poids longitudinaux du cycle 2. Ici aussi, les moyennes des poids longitudinaux ont été calculées pour l'échantillon comportant des données complètes sur les compétences prosociales des enfants signalées par les parents au cycle 2. Les poids longitudinaux du cycle 2 ont ensuite été divisés par cette moyenne pour chaque enfant. La même méthode a été utilisée avec les données du cycle 3.

Tous les calculs des moyennes, des écarts-types et des comparaisons ont été faits au moyen des données pondérées et les mêmes poids d'échantillon ont été utilisés pour les enfants de 7 ans dans toutes les analyses. Pour obtenir ces poids, nous avons d'abord calculé le poids moyen de la population pour le cycle 1 pour tous les enfants de 7 ans, puis divisé le poids de chaque enfant par la moyenne obtenue. Cette transformation crée un poids d'échantillon moyen de 1 tout en conservant les caractéristiques d'échantillonnage relatives des poids de la population. Soulignons toutefois que, il semblerait que la méthode de pondération du SPSS 10.1 utilisé pour gérer la base de données et signaler les moyennes présente un problème. L'arrondissement des poids n'est pas fait de façon exacte, ce qui entraîne de légers changements dans la taille des échantillons. Par conséquent, les tailles d'échantillon pondérées diffèrent quelque peu des chiffres réels. Ce problème ne touche que les tableaux A1, A2, A3, A4, A5 et A6 présentés à l'annexe A. Les nombres réels et pondérés sont donc indiqués dans une remarque afin d'éviter la confusion. Comme il ne devait manquer aucune donnée de niveau 1 sur les individus inclus dans les analyses de la modélisation linéaire hiérarchique, la taille des échantillons pour les participants inclus demeure constante dans toutes les comparaisons dans les quatre différents échantillons (Échantillon parents 1, Échantillon parents 2, Échantillon enseignants 1 et Échantillon enseignants 2). La taille des échantillons des groupes de référence (les enfants de 7 ans exclus des analyses) diffère selon les données manquantes pour les diverses questions et les scores composites. La taille des échantillons des groupes de référence repose donc sur la mesure dans laquelle les participants à l'ELNEJ ont répondu aux diverses questions.

2.3 Variables

Des descriptions détaillées des variables sont présentées dans les rapports de l'ELNEJ. Nous ne donnons ici qu'une brève description des variables dépendantes et indépendantes utilisées dans nos analyses.

2.3.1 Variables dépendantes

Nous avons examiné deux variables dépendantes : les compétences prosociales signalées par les parents et les compétences prosociales signalées par les enseignants. Les compétences prosociales des enfants selon la perception de leurs parents ont été mesurées à chacun des cycles de collecte de données de l'ELNEJ au moyen de plusieurs postes identiques dans les questionnaires des parents. Les questions de l'échelle du comportement prosocial comprenaient les questions ABECQ6A, ABECQ6H, ABECQ6M, ABECQ6GG et ABECQ6OO de l'Étude sur la santé des jeunes Ontariens (ESJO) et ABECQ6D, ABECQ6U, ABECQ6BB et

ABECQ6SS de l'Enquête longitudinale de Montréal; les quatre dernières questions provenaient d'une échelle élaborée par K. Weir et G. Duveen. Cette échelle était considérée comme présentant une cohérence interne adéquate, avec un coefficient Alpha de Cronbach de 0,816. Ces questions sont énumérées au tableau 1.

Tableau 1
Questions de mesure des compétences prosociales dans les questionnaires des parents et des enseignants

Évaluateur	Questions
Parent	Témoigne de la sympathie? Essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé? Offre d'aider à nettoyer un gâchis? Tente d'arrêter une querelle ou une dispute? Offre d'aider d'autres enfants à accomplir une tâche? Console un enfant qui pleure ou est bouleversé? Aide à ramasser des objets que quelqu'un a échappé? Invite les autres à prendre part à un jeu? Vient en aide à d'autres enfants qui ne se sentent pas bien? Valorise le travail d'enfants moins habiles?
Enseignant	Témoigne de la sympathie? Essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé? Offre d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre? S'il y a une dispute, tente de l'arrêter? Offre d'aider d'autres enfants à accomplir une tâche? Console un enfant qui pleure? Aide à ramasser des objets? Invite les autres à prendre part à un jeu? Vient en aide à d'autres enfants qui ne se sentent pas bien? Valorise le travail d'enfants moins habiles?

Les compétences prosociales de l'enfant selon la perception de l'enseignant ont été mesurées à chaque cycle de collecte de données au moyen de plusieurs questions identiques dans le questionnaire de l'enseignant (tableau 1).

Les instructions suivantes étaient données pour toutes les questions :

En donnant comme réponse « jamais ou pas vrai, quelques fois ou un peu vrai ou souvent ou très vrai », à quelle fréquence diriez-vous que...

1. JAMAIS OU PAS VRAI
2. QUELQUE FOIS OU UN PEU VRAI
3. SOUVENT OU TRÈS VRAI

2.3.2 Variables indépendantes

Au départ, les variables indépendantes devaient être imbriquées hiérarchiquement aux niveaux enfant, famille et école/collectivité. À l'inspection des données, nous avons constaté qu'un nombre trop faible d'enfants âgés de 7 ans au moment du cycle 1 avaient fréquenté les mêmes écoles pour expliquer une variance commune de la variable dépendante. Ainsi, pour les 553 enfants dont le comportement prosocial avait été évalué par l'enseignant dans le cadre d'au moins deux des trois cycles, on dénombrait plus de 400 écoles qui ne comptaient qu'un seul enfant, 56 écoles qui en comptaient deux et moins de dix qui en comptaient trois. Le nombre de cas où plusieurs enfants fréquentaient la même école était trop faible pour imbriquer les enfants dans les écoles. Les données de recensement n'étaient pas suffisamment fiables pour pouvoir imbriquer les enfants dans les collectivités. Les codes postaux enregistrés dans le fichier principal de données ne correspondaient pas de façon systématique ni raisonnable aux désignations provinciales des secteurs de dénombrement (SD), secteurs de recensement (SR) et subdivisions de recensement (SDR) du fichier de données des SD créé par la suite et apparié aux numéros d'identification uniques des enfants. Il faut tenir compte de deux éléments lorsque l'on envisage d'imbriquer les enfants dans les collectivités : d'abord, le nombre d'enfants dans les régions géographiques (collectivités) doit être suffisant pour refléter adéquatement la situation dans la collectivité en question; ensuite, l'homogénéité au sein de la région géographique doit être raisonnablement suffisante pour pouvoir supposer que les facteurs qui entrent en jeu à ce niveau opèrent de façon semblable pour tous les membres de la région. Les codes des subdivisions de recensement constituaient la seule variable communautaire qui semblait permettre de respecter ces deux conditions. Nous avons fait part de nos préoccupations à Statistique Canada, et de nouveaux fichiers des SD corrigés devraient être disponibles au début de l'an prochain. Nous allons incorporer ce nouveau niveau dans les prochaines analyses lorsque cette information sera disponible.

Dans la présente étude, toutes les variables indépendantes sont considérées comme imbriquées au niveau de l'enfant. Toutefois, afin de pouvoir examiner les multiples facteurs ayant une incidence sur le développement oeuvrant à divers niveaux écosystémiques, tel que prévu au départ, nous avons constitué des groupes de variables indépendantes aux niveaux de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école. Les différentes variables ont été organisées selon la structure présentée ci-après. Le tableau 2 contient une liste de toutes les variables incluses dans les analyses de modélisation linéaire hiérarchique. Nous avons utilisé les mêmes variables prédictives pour prédire le développement des compétences prosociales signalées et par les parents et par les enseignants. Les variables en *italique* sont des variables indépendantes signalées par les enseignants. Les variables en lettres majuscules sont des scores agrégés ou calculés; celles en lettres minuscules sont des questions tirées directement de l'ELNEJ. Enfin, mis à part les variables nominales, toutes les variables indépendantes ont été normalisées et centrées sur la moyenne générale. Les variables précédées de la lettre C sont des variables nominales.

Tableau 2
Différents groupes de variables indépendantes

Nom du groupe ou de la variable	Description de la variable
1. Variables au niveau de l'enfant	
C- Sexe de l'enfant	**0=Féminin, 1=Masculin**
1.1 Développement physique et santé	
Santé	En général, diriez-vous que la santé de l'enfant est : (1-excellente, ..., 5-mauvaise)
Antécédents en matière de santé	Est-ce que l'enfant a été en bonne santé (1-tout le temps, ..., 5-jamais)
1.2 Incapacités	
C- Incapacité physique	INCAPACITÉ PHYSIQUE (0=Non, 1=Oui)
C- Incapacité mentale	INCAPACITÉ MENTALE (0=Non, 1=Oui)
C- Éducation spéciale	L'enfant va dans une classe spéciale (0=Non, 1=Oui)
1.3 Aptitudes cognitives et linguistiques, et rendement scolaire général	
A hâte d'aller à l'école	L'enfant a hâte d'aller à l'école (1-Presque jamais, ..., 5-Presque toujours)
Rendement scolaire	Rendement de l'enfant dans l'ensemble (1-Parmi les premiers de la classe, ..., 5-Parmi les derniers de la classe)
Aptitudes scolaires	APTITUDES SCOLAIRES DES ÉLÈVES (max.=30, les faibles scores indiquent de meilleures habitudes de travail)
1.4 Aptitudes et relations sociales	
Nombre d'amis intimes	Combien d'amis intimes a l'enfant
S'entend bien avec les autres	L'enfant s'entend bien avec les autres enfants (1-Très bien,..., 5-Pas bien du tout)
S'entend bien avec son professeur	À l'école, l'enfant s'entend bien avec son professeur (1-Très bien,..., 5-Pas bien du tout)
S'entend bien avec ses parents	L'enfant s'entend bien avec ses parents (1-Très bien,..., 5-Pas bien du tout)
1.5 Régulation des émotions	
Affect	L'enfant est habituellement : (1- Heureux,..., 5- Si malheureux que la vie ne vaut pas la peine d'être vécue)
Hyperactivité	HYPERACTIVITÉ - INATTENTION (plus le score est élevé, plus le problème d'inattention est grand)
Troubles affectifs	TROUBLES AFFECTIFS-ANXIÉTÉ (plus le score est élevé, plus les problèmes sont nombreux)
Agression	SCORE LIÉ À L'AGRESSION (plus le score est élevé, plus le problème est marqué)
Agression indirecte	SCORE LIÉ À L'AGRESSION INDIRECTE (plus le score est élevé, plus le problème est marqué)
Non-respect de la propriété	SCORE LIÉ AU NON-RESPECT DE LA PROPRIÉTÉ (plus le score est élevé, plus le nombre d'actes de non-respect est élevé)
1.6 Activités	
C- Prématernelle	L'enfant a-t-il fréquenté la prématernelle? (0=Non, 1=Oui)
Activités de loisirs	NIVEAU MAXIMAL DE PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS (1- Presque tous les jours, ..., 5- Presque jamais)
Jeux vidéo	Fréquence à laquelle l'enfant joue à des jeux vidéo (1- Presque tous les jours,..., 5- Presque jamais)
Télévision	Combien d'heures par jour l'enfant regarde la télévision
Activités avec des amis	L'enfant fait des choses avec ses amis (1-Jamais,..., 5- 6 ou 7 jours par semaine)

Tableau 2 (suite) Différents groupes de variables indépendantes	
1.7 Absentéisme Jours d'école manqués	Nombre de jours d'école où l'enfant a été absent
2. Variables au niveau de la famille	
2.1 Renseignements sur les parents Âge de la PCM C- Sexe de la PCM Scolarité de la PCM	 Âge de la PCM Sexe de la PCM (0=Féminin, 1=Masculin) Nombre d'années de scolarité de la PCM (voir la remarque sur la page qui suit)
2.2 Statut socioéconomique Ratio revenu du ménage-SFR SSE	 Ratio entre le revenu du ménage et le seuil de faible revenu (faibles scores=inférieur au SFR) Score normalisé de statut socioéconomique (faibles scores=faible statut)
2.3 Composition du ménage C- Parent seul Nombre de frères et sœurs Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	 Monoparentalité (0=2 parents, 1=parent seul) Nombre de frères et sœurs dans le ménage Nombre d'heures pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus
2.4 Conditions de logement Maison surpeuplée C-Taille de la ville Changement d'école Déménagements	 Logement surpeuplé (nombre de personnes/nombre de chambres) Code de région urbaine/rurale (chiffre plus élevé=ville de plus petite taille) Combien de fois l'enfant a changé d'école Combien de fois l'enfant a déménagé
2.5 Santé des adultes Santé de la PCM Dépression chez la PCM	 En général, la santé de la PCM est : (1- Excellente,..., 5- Mauvaise) SCORE LIÉ À LA DÉPRESSION CHEZ LA PCM (scores plus élevés=problème de dépression plus grave)
2.6 Soutien social disponible Soutien social Indice de l'état de santé	 SCORE DE SOUTIEN SOCIAL (scores plus élevés=soutien plus important) Recours aux professionnels de la santé et aux services de santé (scores plus élevés=plus grande utilisation)
2.7 Style parental Interactions positives Pratiques non efficaces Constance Discipline punitive	 INTERACTIONS POSITIVES (scores plus élevés=plus grand nombre d'interactions positives) PRATIQUES PARENTALES NON EFFICACES (scores plus élevés=pratiques moins efficaces) CONSTANCE (scores plus élevés=plus grande constance) PUNITIVE (ou AVERSIVE) (scores plus élevés=plus aversive)
2.8 Fonctionnement de la famille Fonctionnement de la famille	 SCORE LIÉ AU FONCTIONNEMENT DE LA FAMILLE (scores plus élevés=moins bon fonctionnement)

Tableau 2 (suite) Différents groupes de variables indépendantes	
2.9 Supervision et soutien de l'apprentissage de la part des parents	
Lecture avec l'enfant	À quelle fréquence faites-vous la lecture à l'enfant (1- Rarement, 7- Plusieurs fois chaque jour)
Participation des parents aux activités scolaires	Ampleur de la participation des parents aux activités scolaires (faibles scores=participation plus importante)
Soutien de l'apprentissage	Dans quelle mesure l'enfant est bien préparé pour l'école (scores élevés=soutien plus problématique)
Heures travaillées par la PCM	Nombre d'heures travaillées par semaine
3. Variables au niveau de la collectivité	
Sécurité du quartier	SCORE LIÉ À LA SÉCURITÉ DU QUARTIER (scores élevés=quartier plus sûr)
Voisins	SCORE LIÉ AUX VOISINS (scores élevés=plus grande cohésion)
Problèmes dans le quartier	SCORE LIÉ AUX PROBLÈMES DANS LE QUARTIER (scores élevés=problèmes plus nombreux)
4. Variables au niveau de l'école	
Ambiance de l'école	Évaluation de l'ambiance à l'école par les parents (scores élevés=meilleure ambiance)
Attentes en matière de scolarité	ATTENTES DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DU RENDEMENT DES ÉLÈVES (scores élevés=accent plus important sur le rendement scolaire)
Environnement axé sur la participation	ENVIRONNEMENT SCOLAIRE AXÉ SUR LA PARTICIPATION (scores élevés=environnement davantage axé sur la participation)
Environnement axé sur le soutien	ENVIRONNEMENT AXÉ SUR LE SOUTIEN (scores élevés=soutien plus important)
Climat disciplinaire	CLIMAT DISCIPLINAIRE À L'ÉCOLE (scores élevés=discipline plus stricte)
Remarque : PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant, habituellement le parent qui a répondu au questionnaire.	

3. Résultats

3.1 Descriptions

Les tableaux 3 (échantillons parents) et 4 (échantillon enseignants) ci-après présentent, pour chacun des quatre différents échantillons, les moyennes et les écarts-types des scores bruts du cycle 1 pour toutes les variables indépendantes et dépendantes continues. Le tableau 5 (échantillons parents et enseignants) donne les fréquences des diverses catégories pour les variables indépendantes dichotomiques et nominales. Comme l'Échantillon parents 2, l'Échantillon enseignants 1 et l'Échantillon enseignants 2 sont des sous-échantillons de l'Échantillon parents 1, les renseignements descriptifs sont très semblables dans tous les cas. Les moyennes et les écarts-types signalés sont pondérés par des poids de sous-échantillon distincts (détails pertinents donnés précédemment). Les variables indépendantes en *italique* sont des données signalées par les enseignants et ne sont disponibles que pour l'Échantillon parents 2 et l'Échantillon enseignants 2.

Tableau 3
Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons parents

Nom du groupe ou de la variable	Échantillon parents 1 N=847		Échantillon parents 2 N=364	
	Moyenne	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**
Compétences prosociales	**12,51**	**3,74**	**12,85**	**3,64**
1. Variables au niveau de l'enfant				
1.1 Développement physique et santé				
Santé	1,50	0,70	1,51	0,75
Antécédents en matière de santé	1,12	0,41	1,12	0,39
1.2 Aptitudes cognitives et linguistiques, et rendement scolaire général				
A hâte d'aller à l'école	4,45	0,90	4,52	0,78
Rendement scolaire	1,83	0,88	1,73	0,89
Aptitudes scolaires			23,72	4,58
1.3 Aptitudes et relations sociales				
Nombre d'amis intimes	3,41	0,89	3,43	0,86
S'entend bien avec les autres	1,50	0,72	1,52	0,71
S'entend bien avec son professeur	1,33	0,67	1,32	0,68
S'entend bien avec ses parents	1,53	0,70	1,59	0,78

Tableau 3 (suite)
Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons parents

1.4 Régulation des émotions				
Affect	1,14	0,36	1,12	0,35
Hyperactivité	4,43	3,59	4,51	3,81
Troubles affectifs	2,59	2,62	2,42	2,48
Agression	1,35	1,87	1,34	1,85
Agression indirecte	1,27	1,70	1,21	1,73
Non-respect de la propriété	0,75	1,17	0,68	1,26
1.5 Activités				
Activités de loisirs	2,06	1,02	2,01	1,00
Jeux vidéo	2,56	1,36	2,42	1,33
Télévision	1,76	0,89	1,77	0,93
Activités avec des amis	3,72	1,12	3,69	1,15
1.6 Absentéisme				
Jours d'école manqués	3,00	3,50	3,18	3,22
2. Variables au niveau de la famille				
2.1 Renseignements sur les parents				
Âge de la PCM	35,31	5,01	35,55	5,09
Scolarité de la PCM	12,36	2,24	12,48	2,00
2.2 Statut socioéconomique				
Ratio revenu du ménage-SFR	1 994,45	1 404,05	2 232,06	1 470,85
SSE	-0,06	0,77	0,01	0,70
2.3 Composition du ménage				
Nombre de frères et sœurs	1,38	1,00	1,40	1,02
Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	5,14	11,54	4,32	11,73
2.4 Conditions de logement				
Maison surpeuplée	1,39	0,43	1,35	0,36
Changement d'école	0,29	0,69	0,31	0,71
Déménagements	1,46	1,75	1,37	1,84
2.5 Santé des adultes				
Santé de la PCM	1,95	0,91	1,98	0,90
Dépression chez la PCM	4,94	5,87	4,60	5,42
2.6 Soutien social disponible				
Soutien social	14,47	2,88	14,48	2,88
Indice de l'état de santé	0,97	0,06	0,97	0,06
2.7 Style parental				
Interactions positives	12,70	2,73	12,84	2,71
Pratiques non efficaces	8,75	3,642	8,80	3,71
Constance	15,23	3,45	15,51	3,27
Discipline punitive	8,72	2,07	8,91	1,94
2.8 Fonctionnement de la famille				
Fonctionnement de la famille	7,86	5,27	7,79	5,37

Tableau 3 (suite)
Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons parents

2.9 *Supervision et soutien de l'apprentissage de la part des parents*				
Lecture avec l'enfant	6,49	1,11	6,55	0,95
Participation des parents aux activités scolaires			2,68	0,53
Soutien de l'apprentissage			2,44	2,58
Heures travaillées par la PCM	21,81	19,21	23,51	18,18
3. Variables au niveau de la collectivité				
Sécurité du quartier	4,30	1,35	4,33	1,20
Voisins	10,65	2,82	11,09	2,48
Problèmes dans le quartier	1,27	1,55	1,20	1,59
4. Variables au niveau de l'école				
Ambiance de l'école	6,14	1,78	6,12	1,72
Attentes en matière de scolarité			12,67	2,00
Environnement axé sur la participation			19,77	4,76
Environnement axé sur le soutien			14,29	4,39
Climat disciplinaire			11,30	3,00

Remarque : PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant, habituellement le parent qui a répondu au questionnaire.

Tableau 4
Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons enseignants

Nom du groupe ou de la variable	Échantillon enseignants 1 N=456		Échantillon enseignants 2 N=287	
	Moyenne	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**
Compétences prosociales	**12,83**	**3,54**	**12,84**	**3,75**
1. Variables au niveau de l'enfant				
1.1 Développement physique et santé				
Santé	1,52	0,73	1,54	0,76
Antécédents en matière de santé	1,12	0,40	1,15	0,43
1.2 Aptitudes cognitives et linguistiques, et rendement scolaire général				
A hâte d'aller à l'école	4,51	0,83	4,55	0,74
Rendement scolaire	1,84	0,92	1,79	0,92
Aptitudes scolaires			24,30	4,02
1.3 Aptitudes et relations sociales				
Nombre d'amis intimes	3,41	0,84	3,43	0,87
S'entend bien avec les autres	1,52	0,68	1,48	0,67
S'entend bien avec son professeur	1,36	0,69	1,37	0,73
S'entend bien avec ses parents	1,52	0,71	1,51	0,74
1.4 Régulation des émotions				
Affect	1,09	0,30	1,07	0,28
Hyperactivité	4,39	3,64	4,15	3,60
Troubles affectifs	2,47	2,46	2,35	2,29
Agression	1,36	1,78	1,27	1,75
Agression indirecte	1,33	1,68	1,22	1,64
Non-respect de la propriété	0,66	1,15	0,65	1,21
1.5 Activités				
Activités de loisirs	2,06	1,01	2,06	1,04
Jeux vidéo	2,58	1,38	2,55	1,34
Télévision	1,69	0,83	1,70	0,91
Activités avec des amis	3,64	1,12	3,65	1,12
1.6 Absentéisme				
Jours d'école manqués	2,96	3,34	3,16	3,22
2. Variables au niveau de la famille				
2.1 Renseignements sur les parents				
Âge de la PCM	35,40	5,28	35,86	5,36
Scolarité de la PCM	12,60	2,15	12,63	2,11
2.2 Statut *socioéconomique*				
Ratio revenu du ménage-SFR	2 131,33	1 239,79	2 195,58	1 267,57
SSE	0,015	0,77	0,03	0,75

Tableau 4 (suite) Moyennes et écarts-types pour les deux échantillons enseignants				
2.3 *Composition du ménage*				
Nombre de frères et sœurs	1,40	1,04	1,50	1,09
Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	4,82	11,39	4,31	11,62
2.4 *Conditions de logement*				
Maison surpeuplée	1,34	0,37	1,34	0,36
Changement d'école	0,34	0,73	0,29	0,66
Déménagements	1,45	1,70	1,45	1,83
2.5 *Santé des adultes*				
Santé de la PCM	1,96	0,92	1,99	0,95
Dépression chez la PCM	4,29	5,21	4,48	5,45
2.6 *Soutien social disponible*				
Soutien social	14,60	2,82	14,58	2,85
Indice de l'état de santé	0,97	0,05	0,97	0,06
2.7 *Style parental*	12,66	2,82	12,88	2,85
Interactions positives	8,74	3,60	8,57	3,57
Pratiques non efficaces	15,27	3,10	15,40	3,31
Constance	8,99	1,90	9,05	2,02
Discipline punitive	12,66	2,82	12,88	2,85
2.8 *Fonctionnement de la famille*				
Fonctionnement de la famille	7,70	4,87	7,51	5,11
2.9 *Supervision et soutien de l'apprentissage de la part des parents*				
Lecture avec l'enfant	6,58	1,02	6,57	0,98
Participation des parents aux activités scolaires			2,69	0,51
Soutien de l'apprentissage			2,27	2,39
Heures travaillées par la PCM	24,70	19,03	25,16	18,06
3. Variables au niveau de la collectivité				
Sécurité du quartier	4,31	1,24	4,34	1,18
Voisins	10,86	2,70	11,27	2,53
Problèmes dans le quartier	1,33	1,57	1,27	1,61
4. Variables au niveau de l'école				
Ambiance de l'école	6,22	1,76	5,99	1,72
Attentes en matière de scolarité			12,68	2,03
Environnement axé sur la participation			19,35	4,83
Environnement axé sur le soutien			14,09	4,38
Climat disciplinaire			11,38	2,90

Remarque : PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant, habituellement le parent qui a répondu au questionnaire.

Tableau 5
Totalisations croisées des variables nominales pour les échantillons parents et enseignants

	Échantillon parents 1		Échantillon parents 2		Échantillon enseignants 1		Échantillon enseignants 2	
Sexe								
Masculin	433	(51,8 %)	186	(55,7 %)	217	(54,8 %)	163	(56,8 %)
Féminin	403	(48,2 %)	148	(44,3 %)	179	(45,2 %)	124	(43,2 %)
Incapacité physique								
Non	612	(73,2 %)	259	(77,5 %)	278	(70,4 %)	185	(76,4 %)
Oui	224	(26,8 %)	75	(22,5 %)	117	(29,6 %)	57	(23,6 %)
Incapacité mentale								
Non	795	(95,1 %)	313	(93,7 %)	374	(94,7 %)	225	(93,0 %)
Oui	41	(4,9 %)	21	(6,3 %)	21	(5,3 %)	17	(7 %)
Prématernelle								
Non	394	(47,1 %)	126	(37,7 %)	188	(47,5 %)	104	(43,0 %)
Oui	442	(52,9 %)	208	(62,3 %)	208	(52,5 %)	138	(57,0 %)
Éducation spéciale								
Non	783	(93,6 %)	310	(92,8 %)	369	(93,4 %)	222	(91,7 %)
Oui	53	(6,4 %)	24	(7,2 %)	26	(6,6 %)	20	(8,3 %)
Sexe de la PCM								
Féminin	777	(92,9 %)	310	(92,8 %)	375	(94,9 %)	227	(93,8 %)
Masculin	59	(7,1 %)	24	(7,2 %)	20	(5,1 %)	15	(6,2 %)
Parent seul								
2 parents	735	(87,8 %)	300	(89,8 %)	346	(87,4 %)	217	(89,3 %)
1 parent	101	(12,1 %)	33	(9,9 %)	49	(12,4 %)	25	(10,3 %)
Taille de la ville								
500 000 et plus	372	(44,5 %)	125	(37,4 %)	134	(33,8 %)	79	(32,8 %)
100 000 à 500 000	140	(16,7 %)	58	(17,4 %)	78	(19,7 %)	50	(20,7 %)
30 000 à 100 000	68	(8,1 %)	31	(9,3 %)	40	(10,1 %)	22	(9,1 %)
15 000 à 30 000	32	(3,8 %)	21	(6,3 %)	21	(5,3 %)	18	(7,5 %)
Moins de 15 000	63	(7,5 %)	31	(9,3 %)	39	(9,8 %)	23	(9,5 %)
Région rurale	161	(19,3 %)	68	(20,4 %)	84	(21,2 %)	49	(20,3 %)

Remarque : PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant, habituellement le parent qui a répondu au questionnaire.
La taille réelle non pondérée de l'Échantillon parents 1 dans toutes les analyses est de 847.
La taille réelle non pondérée de l'Échantillon parents 2 dans toutes les analyses est de 364.
La taille réelle non pondérée de l'Échantillon enseignants 1 dans toutes les analyses est de 456.
La taille réelle non pondérée de l'Échantillon enseignants 2 dans toutes les analyses est de 287.

3.2 Modèles linéaires hiérarchiques

3.2.1 Aperçu des modèles linéaires hiérarchiques

Au cours de la dernière décennie, les chercheurs ont élaboré des modèles linéaires hiérarchiques pouvant tenir compte de la structure hiérarchique des données (p. ex., les élèves imbriqués dans les écoles, les mesures répétées imbriquées dans chaque élève individuellement). Bien que ces modèles soient aussi connus sous le nom de modèles multiniveaux (p. ex., Snijders et Bosker, 1999) ou modèles de régression linéaire hiérarchique,

il ne faut pas les confondre avec les modèles de régression à ordre fixe, que l'on nomme parfois aussi modèles de régression hiérarchique. Ces derniers modèles n'ont d'hiérarchique que la façon dont l'ordre d'entrée des variables indépendantes y est déterminé, alors que les modèles linéaires hiérarchiques sont hiérarchiques en ce sens qu'ils estiment simultanément les effets des variables à différents niveaux. Prenons un exemple où les enfants proviennent d'écoles différentes. Dans un tel cas, l'idée du modèle linéaire hiérarchique consiste à adapter le modèle de régression individuellement pour chaque école pour le premier niveau d'analyse. Ces modèles de régression permettent d'obtenir un score moyen pour chaque école pouvant être rajusté pour différentes variables liées aux élèves, telles que le milieu dont ils proviennent. Ils peuvent également produire des mesures de l'égalité, telles que l'écart de rendement entre les garçons et les filles ou le lien entre la réussite et la classe sociale. On peut ensuite utiliser les estimations de chaque école (p. ex., les scores moyens rajustés ou les mesures d'égalité) comme mesures dépendantes dans un modèle de deuxième niveau visant à expliquer la variation entre les écoles au moyen de diverses mesures des caractéristiques de chacune, telles que la taille des classes, le SSE moyen, etc.).

Les modèles linéaires hiérarchiques sont très souples pour ce qui est de tenir compte des hiérarchies de données. Les données longitudinales contiennent des mesures répétées pour différents élèves (plusieurs scores sont établis pour chaque élève au fil du temps). La hiérarchie de données dans laquelle les mesures répétées sont imbriquées dans chaque élève constitue le modèle linéaire hiérarchique que l'on désigne fréquemment sous le nom de « modèle de croissance ». Nous avons fait appel à une approche de modélisation de la croissance fondée sur le modèle linéaire hiérarchique pour chaque élève pour lequel nous disposions de trois scores de comportements prosociaux différents, soit un pour chacun des trois points dans le temps. Nous avons adopté un modèle de croissance à deux niveaux avec des mesures répétées (niveau 1) imbriquées dans les élèves (niveau 2) pour analyser l'évolution du développement prosocial des élèves. Ainsi, au niveau 1, le développement de chaque participant est représenté par une trajectoire de croissance individuelle reposant sur une série de paramètres de croissance. Nous disposons de trois points de données qui nous permettent de tester les modèles de niveau 1 avec deux paramètres – la coordonnée à l'origine et le coefficient de croissance linéaire. La coordonnée à l'origine représente le niveau de rendement moyen au Temps 0; on peut utiliser un codage variable de l'élément temps pour examiner le rendement à différents points. Dans cette étude, le cycle 1 constitue le Temps 0. Le coefficient de croissance linéaire représente le taux de croissance linéaire entre les différents points où les compétences prosociales ont été mesurées; il permet donc de cerner l'évolution de ces compétences au fil du temps. Les deux paramètres de croissance deviennent ensuite les variables de résultats du niveau 2, où elles sont prédites à partir de caractéristiques liées à l'enfant, à la famille, à la collectivité et à l'école théoriquement pertinentes. Le niveau 2 permet donc de mesurer la variabilité entre sujets pour différents éléments de croissance et d'examiner les facteurs pouvant expliquer cette variabilité.

L'avantage du modèle linéaire hiérarchique par rapport au modèle de mesures répétées classique est évident lorsque les élèves sont imbriqués dans les écoles. Ce modèle de croissance permet d'étudier facilement les effets de l'école sur la situation de l'élève à l'origine et le taux de croissance. Nous ne disposions toutefois pas de données regroupées au niveau de l'école ou de la collectivité puisque, pour la plupart, chacune ne comptait

qu'un élève dans l'échantillon. Quels sont les avantages du modèle retenu dans cette situation? Bryk et Raudenbush (1992, p. 133-134) y voient cinq avantages principaux :

- Premièrement, le modèle linéaire hiérarchique représente la croissance individuelle au niveau 1 de façon explicite. En revanche, dans un modèle multivarié à mesures répétées, la variation individuelle de la croissance n'est pas modélisée directement, mais apparaît plutôt dans l'interaction des mesures répétées par sujet. Du point de vue conceptuel, le modèle hiérarchique est plus conforme à l'objectif de l'analyse de la courbe de croissance.

- Deuxièmement, le modèle hiérarchique est généralement plus souple en ce qui concerne les données nécessaires puisque les observations répétées sont considérées comme liées à la personne plutôt que comme une série déterminée commune à toutes les personnes comme c'est le cas avec le modèle multivarié à mesures répétées. Par exemple, l'absence d'un point de données permet l'inclusion d'un participant dans un modèle linéaire hiérarchique sans imputation, ce qui n'est pas le cas dans un modèle multivarié à mesures répétées.

- Troisièmement, le modèle hiérarchique permet une spécification souple de la structure de covariance parmi les observations répétées et la vérification directe d'hypothèses concernant les déterminants possibles de cette structure.

- Quatrièmement, lorsque l'on applique les exigences en données et les hypothèses restrictives du modèle multivarié à mesures répétées, l'analyse hiérarchique produit les mêmes estimations ponctuelles des effets fixes qu'une analyse fondée sur ce modèle.

- Cinquièmement, la formulation de modèles de croissance selon l'approche linéaire hiérarchique mène tout naturellement à l'étude des effets organisationnels sur la croissance (soulignons que ce point a déjà été illustré).

En raison de ces avantages, nous avons décidé d'adopter le modèle linéaire hiérarchique de croissance pour mener l'analyse des données dans le cadre de cette étude. La première étape de l'analyse consiste à déterminer si la variabilité entre les élèves est suffisante pour être modélisée au deuxième niveau. Le modèle de premier niveau (portant sur l'élève individuellement) fonctionne comme modèle de mesure pour préciser la situation de départ et le taux de croissance. La variance du niveau 1 (liée à l'élève individuellement) n'est pas le sujet qui nous occupe dans cette étude. Les estimations de la variabilité au niveau 2 peuvent être obtenues de façon simple en adaptant un modèle complètement inconditionnel aux données. Il s'agit d'un modèle qui ne comprend aucun prédicteur au deuxième niveau (l'équivalent d'une analyse de la variance simple avec effets aléatoires). L'application d'un modèle complètement inconditionnel aux données de l'Échantillon parents 1 a révélé que 50,02 % de la variance totale se produit au niveau 2, soit entre enfants. L'estimation pour la composante de la variance du niveau 2 était de 6,43, avec un écart-type de 2,54 et une estimation de la fiabilité de 0,63. Des analyses semblables avec l'Échantillon parents 2, l'Échantillon enseignants 1 et l'Échantillon enseignants 2 ont indiqué que 52 %, 40 % et 41 % respectivement de la variance totale se situait au niveau 2. Les estimations de fiabilité variaient entre 0,66 et 0,51. En résumé, ces résultats indiquent la présence d'une variabilité significative et fiable pouvant être modélisée au niveau 2.

3.2.2 Modèles de croissance pour les compétences prosociales

Le tableau 6 présente les résultats de l'adaptation de modèles de croissance inconditionnels – ou des modèles sans aucun autre prédicteur de niveau 2 que les coordonnées à l'origine – à nos quatre échantillons.

Le modèle de croissance de l'Échantillon parents 1 nous permettrait de conclure que, lorsque le cycle 1 est défini comme le Temps 0, le score des compétences prosociales (CP) prédit pour le Temps *t* est :

$$CP_t = 12{,}58 + 0{,}63(t) + Erreur$$

Tableau 6
Modèles de croissance inconditionnels pour les compétences prosociales

	Effets fixes		Effets aléatoires		
	Coefficient	Erreur-type	Variance	χ^2	Fiabilité
Échantillon parents 1					
Coordonnée à l'origine	12,58	0,13	7,82	2 537,64***	0,54
Croissance linéaire	0,63	0,08	1,33	1 138,71***	0,26
Échantillon parents 2					
Coordonnée à l'origine	12,61	0,19	8,22	1 132,93***	0,58
Croissance linéaire	0,65	0,11	1,36	513,41***	0,28
Échantillon enseignants 1					
Coordonnée à l'origine	11,18	0,23	10,55	1 010,30***	0,43
Croissance linéaire	0,44	0,17	4,06	746,73***	0,28
Échantillon enseignants 2					
Coordonnée à l'origine	11,36	0,26	10,36	722,36***	0,51
Croissance linéaire	0,35	0,22	4,53	480,79***	0,33

Remarque : Les degrés de liberté pour les tests $\chi 2$ étaient de 845, 363, 455 et 285 pour l'Échantillon parents 1, l'Échantillon parents 2, l'Échantillon enseignants 1 et l'Échantillon enseignants 2 respectivement.

*** $p < 0{,}001$

Ce modèle prédirait un score de CP moyen de 12,58 au cycle 1, de 13,21 au cycle 2 et de 13,84 au cycle 3. Le modèle de croissance appliqué à l'Échantillon enseignants 1 prévoit un score moyen légèrement inférieur, soit 11,18 au cycle 1 et un taux de croissance moins élevé entre les points de mesure des compétences, soit 0,44 point. Dans ce cas-ci, le score prévu est de 11,62 au cycle 2 et de 12,06 au cycle 3. Lorsque l'on compare les chiffres du cycle 1 à ceux des tableaux 3 et 4 qui précèdent, on constate que le score estimé est très proche du score observé dans le cas des échantillons parents, mais de plus d'un point inférieur à ceux des échantillons enseignants, ce qui laisse supposer qu'un modèle linéaire reflète plus exactement les évaluations des parents que celles des enseignants.

De façon générale, l'évaluation des compétences prosociales des enfants faite par les parents demeure plus stable au fil du temps que celle faite par les enseignants. Les corrélations des échantillons pondérés entre les cycles 1 et 2 (N=956, r=0,526, p=0,000), les cycles 2 et 3 (N=819, r=0,542, p=0,000) et les cycles 1 et 3 (N=860, r=0,446, p=0,000) sont plus

fortes pour les évaluations des parents que pour celles des enseignants entre ces mêmes cycles, soit 1 et 2 (N=338, r=0,318, p=0,000), 2 et 3 (N=294, r=0,436, p=0,000) et 1 et 3 (N=207, r=0,326, p=0,000). Qui plus est, les évaluations des enseignants n'affichent pas une croissance comparable à celle des parents. Il ne faut toutefois pas oublier que les évaluations des enseignants ont été faites par trois personnes différentes et ne sont pas des répétitions comme c'est le cas pour les parents.

Les corrélations entre les coefficients de la coordonnée à l'origine et de la croissance linéaire constituent un moyen d'étudier l'hypothèse de l'effet Matthew ou de la croissance constante. Contrairement à l'attente, ces corrélations se sont avérées négatives dans tous les modèles mentionnés ci-dessus, indiquant que les scores plus élevés au cycle 1 étaient liés à une croissance inférieure par la suite. Cette constatation concorde davantage avec un effet de régression et n'appuie pas l'hypothèse de la croissance constante voulant que les forces et les faiblesses initiales se maintiennent au fil du temps.

3.2.3 Modèles de niveau 2 pour les coefficients de la coordonnée à l'origine et de la croissance linéaire

Plan d'analyse – Au niveau 2, les coefficients du niveau 1 représentant la coordonnée à l'origine et la croissance linéaire sont traités comme des variables de résultats et la variabilité interindividuelle de ces coefficients est prédite au moyen de variables de niveau plus élevé. Dans le cas qui nous occupe, le deuxième niveau est le modèle portant sur l'enfant où soit B_{0i} ou B_{1i} est modélisé avec des variables représentant les caractéristiques de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école (tableau 2). Pour fins d'illustration, nous prenons B1i comme exemple pour montrer la spécification du modèle,

$$B_{1i}=G_{10} + \Sigma G_{1p}X_{pi} + Erreur$$

où G_{10} est la coordonnée à l'origine, une mesure du taux moyen de croissance chez les enfants. Les paramètres (pentes) G_{1p} représentent les effets des p variables du niveau de l'enfant sur le taux de croissance. Nous allons modéliser le taux de croissance avec quatre séries de variables prédictives, qui ont toutes été mesurées au cycle 1. La première série de variables porte sur l'enfant; la deuxième, sur son milieu familial; la troisième, sur la collectivité ou le quartier dans lequel il habite; la quatrième, sur son école. Le tableau 2 qui précède présente les variables prédictives du niveau 2 et les analyses dans lesquelles elles ont été utilisées.

Afin de distinguer les effets liés à l'enfant, à la famille, à la collectivité et à l'école, nous avons employé la méthode d'intégration en bloc, telle que décrite dans Bryk et Raudenbush (1992). Le modèle définitif pour chacun des quatre échantillons (c.-à-d. les deux échantillons parents et les deux échantillons enseignants) a été élaboré selon la même méthode dans tous les cas. Nous avons d'abord créé un modèle linéaire hiérarchique distinct pour chacune des quatre séries de variables prédictives. Il s'agissait d'intégrer d'abord toutes les variables prédictives d'une série donnée (p. ex., les variables liées à l'enfant) comme prédicteurs de la coordonnée à l'origine (c.-à-d., les scores de compétences prosociales du cycle 1), d'éliminer ensuite graduellement les prédicteurs

non significatifs du modèle de la coordonnée à l'origine (les décisions concernant les prédicteurs à exclure ont été fondées sur la valeur *t* de ces derniers) et de répéter la même démarche avec la pente pour obtenir le modèle définitif de la série de prédicteurs en question. Les modèles définitifs pour chaque série (p. ex., les prédicteurs des scores de compétences prosociales liés aux enfants pour l'Échantillon enseignants 1) ne comprennent donc que les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine et du coefficient de croissance linéaire, soit de la pente.

Après avoir établi les modèles définitifs pour les quatre séries de variables prédictives, nous avons combiné les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine des niveaux enfant, famille, collectivité et école (Bryk et Raudenbush, 1992, p. 211) et supprimé graduellement du modèle ceux qui n'étaient plus significatifs. Tout en maintenant les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine en place, nous avons ensuite intégré simultanément tous les prédicteurs significatifs du coefficient de croissance linéaire puis éliminé les prédicteurs qui perdaient leur valeur significative. Il en a résulté un modèle combiné ne comprenant que les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine et du coefficient de croissance linéaire des niveaux enfant, famille, collectivité et école. Mis à part les variables nominales, toutes les variables indépendantes ont été normalisées et centrées sur la moyenne générale, ce qui permet la comparaison de leur signification relative et facilite l'interprétation des coefficients.

Modèles du niveau 2 pour l'Échantillon parents 1

Le premier modèle n'utilise que les variables signalées par les parents pour prédire les compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents pour les trois cycles de collecte de données. En nous limitant aux variables dépendantes et indépendantes signalées par les parents, nous avons obtenu l'échantillon le plus représentatif possible pour vérifier quelles variables indépendantes signalées par les parents permettent de prédire les compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents. Si nous avons créé deux modèles différents pour la même variable dépendante, c'est qu'il survient une diminution très appréciable de la taille de l'échantillon (de 847 à 364) lorsque l'on inclut les prédicteurs signalés par les enseignants.

Prédicteurs au niveau de l'enfant

Le tableau 7a présente les prédicteurs significatifs au niveau de l'enfant de la coordonnée à l'origine – soit les scores des compétences prosociales au cycle 1 – et du coefficient de croissance linéaire – qui représente la croissance ultérieure. Ce modèle explique 17,5 % de la variance de la coordonnée à l'origine et seulement 1,5 % de la variance du coefficient de croissance linéaire. Nous allons prendre deux variables comme exemples, soit le sexe de l'enfant et la participation à des activités de loisirs, pour illustrer l'interprétation de la relation entre les variables prédictives et le comportement prosocial signalé par les parents. Le sexe est une variable dichotomique. Le code 0 est attribué au sexe féminin et le code 1 au sexe masculin. Le coefficient de –1,32 indique que le score moyen du comportement prosocial évalué par les parents pour les enfants de sexe

masculin est de 1,32 point inférieur à la coordonnée à l'origine de 12,59, ce qui correspond à un score moyen de 11,27. La variable de la participation à des activités de loisirs est une variable estimée de type Likert reflétant le niveau maximal de participation dans quatre genres d'activités de loisirs (sports organisés, sports libres, cours d'arts et clubs). Les réponses possibles à ces questions étaient les suivantes : 1 (Presque tous les jours); 2 (Quelques fois par semaine); 3 (Environ une fois par semaine); 4 (Environ une fois par mois); 5 (Presque jamais). Le niveau de participation maximal (le score le plus faible) dans toutes les activités a été utilisé comme indicateur unique reflétant le niveau de participation de l'enfant à des activités. Toutes les variables de type Likert ont été traitées comme ayant des propriétés d'intervalle et ont été normalisées par des transformations de la valeur z. Le coefficient de –0,39 observé pour le score des activités de loisirs indique qu'avec une augmentation d'un écart-type des scores sur l'échelle de participation (c.-à-d. que les enfants ont une participation moins forte), les scores des compétences prosociales évaluées par les parents devraient être de 0,39 point inférieurs (pour passer de 12,59 à 12,20). Le tableau 3 qui précède indique que pour cet échantillon, l'écart-type est de 1,02. Ainsi, une hausse d'un point du score des activités de loisirs est liée à une baisse approximative de 0,39 du score des compétences prosociales.

Tableau 7a
Prédicteurs significatifs signalés par les parents au niveau de l'enfant des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	12,59	0,12	104,85	0,000
Sexe de l'enfant	-1,32	0,21	-6,37	0,000
Santé de l'enfant	-0,23	0,11	-2,22	0,026
Incapacité physique	0,63	0,24	2,68	0,008
A hâte d'aller à l'école	0,30	0,13	2,36	0,018
Nombre d'amis intimes	0,32	0,11	3,03	0,003
S'entend bien avec son professeur	-0,30	0,11	-2,62	0,009
S'entend bien avec ses parents	-0,32	0,11	-2,82	0,005
Agression	-0,24	0,11	-2,19	0,028
Activités de loisirs	-0,39	0,11	3,64	0,001
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,63	0,08	8,42	0,000
A hâte d'aller à l'école	-0,19	0,08	-2,21	0,027

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 837 pour la coordonnée à l'origine et de 845 pour le coefficient de croissance linéaire.

Neuf variables au niveau de l'enfant contribuent significativement à la variation de la coordonnée à l'origine et une à la variation du coefficient de croissance linéaire. Le tableau 7a montre que les scores de compétences prosociales obtenus par les filles sont plus élevés que ceux des garçons dans les évaluations des parents. Les parents indiquant que leur enfant est en moins bonne santé sont également en général plus susceptibles de leur prêter un meilleur comportement prosocial. Les enfants considérés comme ayant un problème de santé physique, comme des allergies, une bronchite, une maladie cardiaque, l'épilepsie, la paralysie cérébrale ou une maladie rénale sont jugés plus prosociaux par leurs parents que les enfants qui ne souffrent pas de tels problèmes. Les compétences prosociales ont

en outre tendance à être plus élevées chez les enfants qui aiment l'école. Le nombre d'amis intimes signalé par les parents est un autre facteur ayant un lien significatif avec les compétences prosociales, les scores étant plus élevés dans les cas où les amis sont plus nombreux. De même, les enfants qui s'entendent bien avec leurs parents ou avec leur professeur ont en général des scores de compétences prosociales plus élevés que ceux qui s'entendent moins bien avec leurs parents ou leur professeur (soulignons que dans le cas de ces deux variables, les scores plus élevés signalent des problèmes plus importants). Les enfants jugés plus agressifs ont également, selon leurs parents, de moins bonnes compétences prosociales. Comme nous l'avons déjà mentionné, on observe également un lien entre la participation à des activités de loisirs et les compétences prosociales selon l'évaluation des parents, les enfants participant plus fréquemment à des activités sportives ou à des cours d'art obtenant des scores de compétences prosociales plus élevés que les autres.

Une seule variable constitue un prédicteur significatif du coefficient de croissance linéaire, soit l'évolution prévue des compétences prosociales au fil du temps. On constate un lien négatif entre la mesure dans laquelle l'enfant a hâte d'aller à l'école et le développement, ce qui laisse supposer que les scores plus élevés (l'enfant a davantage hâte d'aller à l'école) au cycle 1 sont liés à un taux de croissance plus faible. Comme cette variable a un effet positif sur la coordonnée à l'origine (voir ci-haut), on peut interpréter ces résultats comme un effet d'interaction indiquant que l'effet positif initial diminue avec le temps. Une augmentation d'un écart-type de ce score amène une hausse de 0,30 du score des compétences prosociales au cycle 1 et une diminution prévue de 0,19 du taux de croissance moyen de 0,63. On s'attendrait à une autre diminution de 0,19 entre les cycles 2 et 3.

Prédicteurs au niveau de la famille

Le tableau 7b présente les constatations issues du modèle de l'Échantillon parents 1 avec les prédicteurs au niveau de la famille. Ce modèle explique 16,6 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 4,4 % de la variance du coefficient de croissance linéaire. Cinq facteurs au niveau de la famille ont un lien significatif avec la variance des compétences prosociales des enfants signalées par les parents au cycle 1. Un niveau plus élevé de dépression chez la mère est associé à des scores de compétences prosociales plus faibles chez les enfants, alors qu'un meilleur niveau de fonctionnement de la famille est lié à des scores plus élevés. Les parents signalant une utilisation plus importante des services de santé jugent en général que leurs enfants ont de meilleures compétences prosociales. Deux des quatre échelles d'autoévaluation des pratiques parentales s'avèrent des prédicteurs des évaluations des compétences prosociales des enfants faites par les parents. Les scores d'interactions positives plus élevés sont associés à des niveaux plus élevés de compétences prosociales. Des niveaux plus élevés de discipline punitive sont liés à des scores de compétences prosociales plus faibles.

Tableau 7b
Prédicteurs significatifs au niveau de la famille des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	12,54	0,12	103,67	0,000
Dépression chez la PCM	0,25	0,13	1,99	0,049
Fonctionnement de la famille	-0,35	0,11	-3,12	0,002
Indice de l'état de santé	0,50	0,15	3,36	0,001
Interactions positives	0,67	0,13	5,28	0,000
Discipline punitive	-0,43	0,11	-3,82	0,000
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,64	0,08	8,48	0,000
Indice de l'état de santé	-0,20	0,10	-2,13	0,033
Interactions positives	-0,19	0,08	-2,45	0,014

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 841 pour la coordonnée à l'origine et de 844 pour le coefficient de croissance linéaire.

Deux variables au niveau de la famille constituent des prédicteurs significatifs du coefficient de croissance linéaire ou de l'évolution prévue des compétences prosociales avec le temps. L'utilisation des services de santé et les interactions positives sont liées à une croissance plus faible du niveau de compétences prosociales signalé par les parents. Comme les deux facteurs sont liés à des niveaux de compétences prosociales plus élevés au cycle 1, ces coefficients négatifs indiquent que les effets positifs initiaux faiblissent avec le temps.

Prédicteurs au niveau de la collectivité

Le tableau 7c présente les constatations issues du modèle de l'Échantillon parents 1 avec les prédicteurs au niveau de la collectivité. Ce modèle explique 6,3 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 4,5 % de la variance du coefficient de croissance linéaire. Deux variables au niveau de la collectivité, soit le score lié aux voisins et le score lié aux problèmes qui règnent dans le quartier, donnent chacune indépendamment une variance des compétences prosociales des enfants signalées par les parents au cycle 1. Le score lié aux voisins est composé des réponses à cinq questions portant sur la cohésion de la collectivité. Ces questions comprennent des énoncés tels que « Les gens autour d'ici sont prêts à aider leurs voisins. » et « Dans notre quartier, il y a des adultes qui peuvent servir de modèle de comportement aux enfants. » Les parents qui jugent que leurs voisins sont de très bons modèles de comportement ou sont serviables ou d'un grand soutien sont également plus susceptibles d'attribuer un niveau de compétence prosociale élevé à leurs enfants. Le score lié aux problèmes régnant dans le quartier est composé des réponses à cinq questions servant à évaluer l'étendue des problèmes d'alcool, de drogue, de cambriolage et de gangs dans le quartier ainsi que l'étendue des conflits ethniques ou religieux. De façon générale, moins il y a de problèmes dans le quartier, meilleures sont les compétences prosociales des enfants selon les parents.

Tableau 7c
Prédicteurs significatifs au niveau de la collectivité des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	12,58	0,12	100,40	0,000
Voisins	0,75	0,13	5,57	0,000
Problèmes dans le quartier	-0,24	0,11	-2,07	0,038
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,63	0,08	8,28	0,000
Voisins	-0,19	0,08	-2,52	0,012

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 844 pour la coordonnée à l'origine et de 845 pour le coefficient de croissance linéaire.

Seulement une variable au niveau de la collectivité constitue un prédicteur significatif du coefficient de croissance linéaire ou de l'évolution prévue des compétences prosociales avec le temps. Plus les parents considèrent que leurs voisins sont d'un grand soutien au cycle 1, moins le niveau de compétences prosociales qu'ils attribuent à leurs enfants va en augmentant, ce qui indique que l'effet positif initial s'amenuise avec le temps. Soulignons toutefois que la faible diminution du taux de croissance n'élimine pas complètement l'effet positif même après deux autres points de mesure.

Prédicteurs au niveau de l'école

Aucun facteur au niveau de l'école ne contribue de façon significative à une variance de la coordonnée à l'origine ou du coefficient de croissance linéaire.

Modèle combiné des prédicteurs signalés par les parents des compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents

Le tableau 7d présente les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine et du coefficient de croissance linéaire du modèle combiné de l'Échantillon parents 1. Pour construire le modèle combiné, nous avons d'abord entré tous les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine des tableaux 7a à 7c, puis élagué ensuite jusqu'à ce qu'il ne reste que les prédicteurs significatifs, et répété la démarche pour les prédicteurs significatifs du coefficient de croissance linéaire. Ce modèle explique 26,9 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 5 % de la variance de la pente.

Tableau 7d
Prédicteurs significatifs signalés par les parents des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents (N=847)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	13,11	0,15	84,79	0,000
Sexe de l'enfant	-1,40	0,20	-7,02	0,000
Incapacité physique	0,49	0,22	2,20	0,027
Nombre d'amis intimes	0,29	0,10	2,97	0,003
S'entend bien avec son professeur	-0,28	0,11	-2,53	0,012
Agression	-0,30	0,11	-2,64	0,009
Activités de loisirs	-0,30	0,11	-2,78	0,006
Dépression chez la PCM	0,25	0,12	2,14	0,032
Fonctionnement de la famille	-0,25	0,11	-2,31	0,021
Interactions positives	0,55	0,12	4,49	0,000
Pratiques parentales non efficaces	-0,34	0,11	-3,22	0,002
Voisins	0,49	0,12	4,02	0,000
Problèmes dans le quartier	0,25	0,10	2,42	0,016
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,64	0,08	8,46	0,000
Interactions positives	-0,16	0,08	-2,10	0,036
Voisins	-0,17	0,08	-2,19	0,028

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 834 pour la coordonnée à l'origine et de 844 pour le coefficient de croissance linéaire.

Douze variables constituent des prédicteurs significatifs des différences individuelles de compétences prosociales signalées par les parents au cycle 1 et deux variables, du coefficient de croissance linéaire. Six des douze prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine sont des variables au niveau de l'enfant. Six des neuf facteurs significatifs originaux à ce niveau demeurent significatifs dans le modèle combiné, ce qui indique qu'ils permettent de prédire indépendamment chacun une variance de la coordonnée à l'origine. En gros, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons pour leurs compétences prosociales. Les parents qui indiquent que leurs enfants participent plus fréquemment à des activités sportives ou à des cours d'art, ont plus d'amis ou s'entendent bien avec leur professeur sont également en général plus susceptibles de juger que leurs enfants ont de meilleures compétences prosociales. Les enfants ayant une incapacité physique sont considérés plus prosociaux par leurs parents que les autres. Enfin, les enfants plus agressifs ont également, selon leurs parents, de moins bonnes compétences prosociales.

Trois des variables au niveau de l'enfant qui sont significatives dans le modèle de ce niveau, présenté précédemment (tableau 7a), ne sont pas significatives dans le modèle combiné. Les trois prédicteurs ainsi éliminés du modèle sont les éléments santé de l'enfant, l'enfant a hâte d'aller à l'école et l'enfant s'entend bien avec ses parents. La santé de l'enfant affiche le deuxième coefficient le moins élevé (0,23) pour les compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents dans le modèle du niveau de l'enfant et a une corrélation significative avec le score lié aux voisins (r=0,207). La variable « a hâte d'aller à l'école » affiche le coefficient le plus bas (r=0,19) dans le modèle du niveau de l'enfant et est corrélé de façon significative avec le score des pratiques parentales non efficaces (r=-0,168) et le score lié aux voisins (r=0,237). Bien que la mesure dans

laquelle les enfants s'entendent avec leurs parents soit un prédicteur légèrement plus fort des compétences prosociales signalées par les parents (coefficient=0,32) dans le modèle du niveau de l'enfant, il est très étroitement corrélé avec le score des pratiques parentales non efficaces (r=-0,472).

Quatre variables au niveau de la famille entraînent individuellement une variance des compétences prosociales des enfants selon l'évaluation des parents. Les symptômes de dépression chez la personne connaissant le mieux l'enfant ainsi que le fonctionnement de la famille sont des prédicteurs des niveaux de compétences sociales attribués aux enfants par leurs parents. Les scores plus élevés de symptômes de dépression sont associés à des scores de compétences prosociales plus faibles chez les enfants et les scores plus élevés de fonctionnement de la famille, à de meilleurs scores de compétences prosociales. Les interactions positives, une échelle du rôle parental permettant d'évaluer la fréquence des interactions positives des parents avec leur enfant, selon les déclarations des parents, constituent un prédicteur des scores de compétences prosociales des enfants, les interactions positives plus fréquentes étant liées à des scores plus élevés. De la même façon, les enfants des parents qui signalent des interactions plus hostiles ou inefficaces sont considérés moins prosociaux par leurs parents.

L'une des variables représentant un prédicteur significatif de la coordonnée à l'origine dans le modèle du niveau de la famille devient non significative dans le modèle combiné. La mesure dans laquelle les parents ont recours aux services de santé pour leurs enfants, selon l'indice de l'état de santé, a été retirée du modèle combiné définitif. Il y a corrélation entre l'indice de l'état de santé et les scores de l'agression chez l'enfant (r=-0,228), du fonctionnement de la famille (r=-0,199), des pratiques parentales non efficaces (r=-0,220) et le score lié aux voisins (r=0,210). Le rôle simultané de ces facteurs dans la variance pourrait expliquer pourquoi les scores de l'indice de l'état de santé n'ont plus de valeur prédictive dans le modèle combiné définitif.

Deux variables au niveau de la collectivité, soit le score lié aux voisins et le score lié aux problèmes du quartier, contribuent de façon indépendante à prévoir les compétences prosociales des enfants signalées par les parents au cycle 1. Les parents qui jugent que leurs voisins sont de meilleurs modèles de comportement ou sont plus serviables ou d'un plus grand soutien ont tendance à attribuer un niveau de compétences prosociales plus élevé à leurs enfants. Qui plus est, moins les parents signalent de problèmes dans leur quartier, plus ils évaluent les compétences prosociales de leurs enfants à un niveau élevé.

Seules deux variables constituent des prédicteurs significatifs du coefficient de croissance linéaire ou de l'évolution prévue des compétences prosociales au fil du temps. Le score des interactions positives et le score lié aux voisins ont tous deux un lien négatif avec le développement; des scores élevés en ce qui concerne les interactions positives et les voisins au cycle 1 seraient ainsi associés à une croissance plus faible des compétences prosociales avec le temps. Comme ces deux variables ont un effet positif sur la coordonnée à l'origine, ces résultats peuvent être interprétés comme un effet d'interaction indiquant que l'effet positif initial diminue au fil du temps. Si on prend les interactions parentales positives comme exemple, une augmentation d'un écart-type de ce score est liée à une hausse de 0,55 du score des compétences prosociales du cycle 1 et à une diminution prévue de 0,16 de la croissance de ce score entre les cycles 1 et 2. Une autre

diminution de 0,16 serait prévue entre les cycles 2 et 3. Ainsi, avec un score de compétences prosociales moyen de 13,11 au cycle 1 et un taux de croissance moyen prévu de 0,64, une augmentation d'un écart-type du score des interactions positives serait associée à un score initial de 13,66 et à un taux de croissance de 0,48 entre les cycles 1 et 2 et de 0,32 entre les cycles 2 et 3. Ces chiffres montrent que l'importance des interactions positives serait toujours évidente au cycle 3.

Modèles de niveau 2 pour l'Échantillon parents 2

L'échantillon parents 2 comprend les enfants pour lesquels nous disposions de données sur les compétences prosociales évaluées par les parents et les variables indépendantes signalées et par les parents et par les enseignants. Il s'agit d'un sous-échantillon (N=364) de l'Échantillon parents 1 (N=847). Ces analyses ont pour objet de déterminer si les variables prédictives signalées par les enseignants peuvent expliquer la variance de la coordonnée à l'origine et du coefficient de croissance linéaire lorsqu'elles sont intégrées simultanément dans le modèle avec les variables signalées par les parents. Seuls les facteurs signalés par les enseignants nous intéressent ici puisque ceux signalés par les parents ont déjà été examinés dans les analyses menées sur l'échantillon plus général et présentées ci-dessus.

Les modèles définitifs des niveaux de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école ne comprennent aucune variable prédictive signalée par les enseignants qui soit significative. Cela laisse supposer que les prédicteurs signalés par les enseignants n'expliquent pas de variance indépendante des compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents une fois que l'on a tenu compte des variables prédictives signalées par les parents. Nous allons maintenant vérifier si cela s'applique aussi aux évaluations des compétences prosociales faites par les enseignants.

Modèles de niveau 2 pour l'Échantillon enseignants 1

Pour cet échantillon (N=456), seules les variables signalées par les parents sont utilisées pour prédire les niveaux de compétences prosociales attribués aux enfants par les enseignants et l'évolution de ces compétences au cours des trois cycles de collecte de données. Comme dans le cas précédent, nous avons d'abord élaboré des modèles distincts pour chacun des quatre groupes de prédicteurs, soit ceux des niveaux de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école. Nous les avons ensuite combinés en un seul modèle afin de déterminer quelles variables prédictives évaluées par les parents peuvent individuellement expliquer une variance des compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants.

Prédicteurs au niveau de l'enfant

Le modèle du tableau 8a ne touche que les variables au niveau de l'enfant signalées par les parents rattachées aux compétences prosociales évaluées par les enseignants. Il explique 32,4 % de la variance de la coordonnée à l'origine, mais aucune part de la variance de la

pente. Quatre variables au niveau de l'enfant sont liées de façon significative à la variance des compétences prosociales des enfants signalées par les enseignants. Le sexe de l'enfant est dans ce cas-ci également un prédicteur significatif des réponses des enseignants, les filles étant jugées plus prosociales que les garçons. Qui plus est, les différences entre les sexes sont plus marquées dans les évaluations des enseignants que dans celles des parents. La mesure dans laquelle les enfants s'entendent avec leur professeur, telle qu'évaluée par les parents, a un lien significatif avec la variance de la coordonnée à l'origine; les enfants considérés par leurs parents comme s'entendant bien avec leur professeur sont également jugés par leur professeur comme ayant un meilleur comportement prosocial. La même situation s'applique au rendement scolaire évalué par les parents. Enfin, le niveau d'agression indirecte signalé par les parents est lié à de plus faibles scores de compétences prosociales dans les évaluations des enseignants.

Tableau 8a
Prédicteurs significatifs signalés par les parents au niveau de l'enfant des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	11,22	0,20	54,62	0,000
Sexe de l'enfant	-2,31	0,33	-7,06	0,000
S'entend bien avec son professeur	-0,71	0,21	-3,56	0,001
Rendement scolaire	-0,46	0,17	-2,65	0,008
Agression indirecte	-0,43	0,17	-2,58	0,010
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,45	0,17	2,65	0,008

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 451 pour la coordonnée à l'origine et de 455 pour le coefficient de croissance linéaire.

Aucune variable au niveau de l'enfant ne constitue un prédicteur significatif de l'évolution des compétences prosociales selon l'évaluation des enseignants.

Prédicteurs au niveau de la famille

Le tableau 8b présente les prédicteurs significatifs au niveau de la famille signalés par les parents pour les compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants. Ce modèle explique 7,7 % de la variance de la coordonnée à l'origine, mais aucune part de la variance de la pente. Seulement 2 des 24 facteurs possibles au niveau de la famille contribuent significativement à la variance de la coordonnée à l'origine (évaluations des compétences prosociales des enfants faites par les enseignants au cycle 1). Le statut socioéconomique (SSE) signalé par les parents est un prédicteur des résultats des évaluations des enseignants. Une augmentation d'un écart-type du SSE est liée à une hausse de 0,65 du score des compétences prosociales selon l'évaluation faite par les enseignants. Enfin, les enseignants ont tendance à considérer comme ayant de plus faibles compétences prosociales les enfants qui, selon les parents, passent plus de temps à être gardés ailleurs qu'à la maison sous la supervision des parents.

Tableau 8b
Prédicteurs significatifs au niveau de la famille des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	11,12	0,22	49,93	0,000
Statut socioéconomique	0,65	0,17	3,81	0,000
Nombre d'heures pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,36	0,14	-2,52	0,012
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,49	0,17	2,86	0,005

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 453 pour la coordonnée à l'origine et de 455 pour le coefficient de croissance linéaire.

Aucun facteur au niveau de la famille n'est un prédicteur statistiquement significatif du coefficient de croissance linéaire.

Prédicteurs au niveau de la collectivité

Le score lié aux voisins s'avère la seule variable au niveau de la collectivité qui donne une variance des compétences prosociales des enfants signalées par les enseignants au cycle 1. Ce résultat est présenté au tableau 8c.

Tableau 8c
Prédicteurs significatifs au niveau de la collectivité des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	11,17	0,23	49,21	0,000
Voisins	0,40	0,18	2,22	0,026
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,45	0,17	2,64	0,009

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 454 pour la coordonnée à l'origine et de 455 pour le coefficient de croissance linéaire.

Ce modèle explique 1,3 % de la variance de la coordonnée à l'origine, mais aucune part de la variance de la pente. Les enfants dont les parents signalent une plus grande cohésion dans leur quartier se voient en général attribuer des scores de compétences prosociales plus élevés par les enseignants. Aucun facteur au niveau de la collectivité ne constitue un prédicteur significatif du coefficient de croissance linéaire ou de l'évolution des compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants.

Prédicteurs au niveau de l'école

Parmi les facteurs au niveau de l'école signalés par les parents, aucun n'est un prédicteur significatif des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants.

Modèle combiné des prédicteurs signalés par les parents des compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants

Le modèle combiné définitif des prédicteurs signalés par les parents des compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants, présenté au tableau 8d, explique 31,7 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 3 % de la variance de la pente. Trois des quatre prédicteurs significatifs sont des variables au niveau de l'enfant. Le sexe de l'enfant, sa capacité à s'entendre avec son professeur et son rendement scolaire donnent chacune indépendamment une variance de l'évaluation des compétences prosociales des enfants faite par les enseignants. Dans ce cas-ci aussi, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons, l'écart étant de 2,23 points en faveur des filles. Mieux les enfants s'entendent avec leur professeur selon les parents, meilleures sont leurs compétences prosociales selon les enseignants. Les enfants qui, selon leurs parents, ont un meilleur rendement scolaire sont également considérés davantage prosociaux par les enseignants.

Tableau 8d
Prédicteurs significatifs signalés par les parents des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=456)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	12,25	0,24	50,44	0,000
Sexe de l'enfant	-2,23	0,32	-6,87	0,000
S'entend bien avec son professeur	-0,78	0,20	-3,93	0,000
Rendement scolaire	-0,43	0,17	-2,48	0,014
SSE	0,40	0,14	2,77	0,006
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,48	0,17	2,87	0,005

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 451 pour la coordonnée à l'origine et de 455 pour la pente.

Une seule variable au niveau de la famille constitue un prédicteur significatif des compétences prosociales au cycle 1. Plus le statut socioéconomique signalé par les parents est élevé, plus les niveaux de compétences prosociales attribués aux enfants par les enseignants sont élevés.

Trois des quatre prédicteurs au niveau de l'enfant qui sont significatifs dans le modèle de ce niveau le sont toujours dans le modèle combiné. L'agression indirecte perd sa valeur significative dans le modèle combiné. On relève une corrélation de –0,164 entre le niveau d'agression indirecte évalué par les parents et le statut socioéconomique signalé par ces derniers. L'un des prédicteurs significatifs au niveau de la famille dans le modèle de ce niveau ne l'est plus dans le modèle combiné. Il y a une corrélation significative entre le nombre d'heures pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus, et la mesure

dans laquelle, selon l'évaluation des parents, les enfants s'entendent bien avec leur professeur (r=0,305). Le score lié aux voisins, significatif dans le modèle du niveau de la collectivité, ne l'est plus dans le modèle combiné. Il est toutefois corrélé avec le rendement scolaire (r=-0,148), l'entente avec le professeur (r=-0,208) et le statut socioéconomique (SSE) signalé par les parents (r=0,293).

Enfin, aucune variable ne constitue un prédicteur significatif de l'évolution des compétences prosociales des enfants selon l'évaluation des enseignants. De façon générale, les variables au niveau de l'enfant semblent clairement être les prédicteurs les plus puissants des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants et l'ajout de variables aux niveaux de la famille et de la collectivité dans le modèle n'apporte pas grand-chose de plus.

Modèles de niveau 2 pour l'Échantillon enseignants 2

Nous avons utilisé l'Échantillon enseignants 2 (N=286) pour tenter de déterminer si les variables prédictives signalées par les enseignants peuvent permettre de prédire les résultats de leurs évaluations des compétences prosociales des enfants lorsqu'elles sont intégrées simultanément dans le modèle avec les variables signalées par les parents. L'analyse des résultats porte sur les variables prédictives signalées par les enseignants puisque l'analyse des prédicteurs évalués par les parents a déjà été faite au moyen d'un échantillon plus important (Échantillon enseignants 1, N=456). Comme dans le cas précédent, des modèles distincts ont d'abord été créés pour chacun des différents groupes de variables, soit aux niveaux de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école. Dans les sections qui suivent, nous présentons chacun de ces modèles séparément, puis le modèle combiné.

Prédicteurs au niveau de l'enfant

Le modèle présenté au tableau 9a comprend les facteurs au niveau de l'enfant, signalés et par les parents et par les enseignants, qui ont un lien avec les compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants. Il explique 44,4 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 7,5 % de la variance de la pente. Une seule des variables évaluées par les enseignants, les aptitudes scolaires, contribue de façon significative à la variance de la coordonnée à l'origine. Les scores des aptitudes scolaires portent sur les points suivants : écoute attentivement, suit les directives, termine ses travaux à temps, travaille de façon autonome, prend soin du matériel et travaille proprement et soigneusement. Pour chaque augmentation d'un écart-type du score des aptitudes scolaires provenant de l'évaluation de l'enseignant, on peut s'attendre à une hausse de 1,36 du score des compétences prosociales.

Tableau 9a
Prédicteurs significatifs signalés par les parents et les enseignants au niveau de l'enfant des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=286)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	12,24	0,28	43,54	0,000
Sexe de l'enfant	-1,84	0,41	-4,52	0,000
S'entend bien avec son professeur	-0,77	0,24	-3,20	0,002
Agression indirecte	-0,47	0,22	-2,17	0,030
Aptitudes scolaires	1,36	0,26	5,19	0,000
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,36	0,21	1,72	0,085
Aptitudes scolaires	-0,76	0,19	-3,97	0,000

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 451 pour la coordonnée à l'origine et de 455 pour le coefficient de croissance linéaire.

Les aptitudes scolaires évaluées par les enseignants jouent également un rôle significatif dans la variance de la pente. La relation est toutefois négative dans ce cas, une augmentation d'un écart-type du score des aptitudes scolaires au cycle 1 étant liée à une diminution de 0,76 du score des compétences prosociales entre les cycle 1 et 2 et une autre baisse de 0,76 entre les cycles 2 et 3. On peut en déduire que l'effet initial positif des aptitudes scolaires n'existe plus au cycle 3.

Prédicteurs au niveau de la famille

Le modèle présenté au tableau 9b comprend les variables au niveau de la famille signalées et par les parents et par les enseignants ayant un lien avec les compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants.

Tableau 9b
Prédicteurs significatifs au niveau de la famille des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=287)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	11,40	0,25	44,93	0,000
Sexe de la PCM	-1,38	0,70	-1,96	0,049
Statut socioéconomique	0,50	0,20	2,47	0,014
Nombre d'heures pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,45	0,19	-2,33	0,020
Soutien de l'apprentissage	-1,35	0,25	-5,40	0,000
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,35	0,21	1,61	0,106
Soutien de l'apprentissage	0,44	0,22	1,99	0,046

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 836 pour la coordonnée à l'origine et de 844 pour le coefficient de croissance linéaire.

Ce modèle explique 20,2 % de la variance de la coordonnée à l'origine, mais aucune part de la variance de la pente. L'une des variables au niveau de la famille signalée par les enseignants joue un rôle significatif dans la variance de la coordonnée à l'origine. Le soutien de l'apprentissage manifesté par les parents, évalué d'après la mesure dans laquelle les enfants arrivent à l'école bien préparés chaque jour, contribue significativement à la variance des évaluations des compétences prosociales faites par les enseignants. De façon générale, les enfants des parents considérés comme offrant un plus grand soutien sont jugés plus prosociaux par les enseignants.

Prédicteurs au niveau de la collectivité

Les enseignants n'ont pas eu à répondre à des questions sur la qualité de la collectivité; il n'y a donc pas lieu d'analyser cet aspect ici. Tous les facteurs au niveau de la collectivité examinés dans cette étude sont signalés par les parents; les résultats pertinents sont présentés dans les sections portant sur l'Échantillon enseignants 1.

Prédicteurs au niveau de l'école

Le modèle présenté au tableau 9c comprend les facteurs au niveau de l'école, signalés et par les parents et par les enseignants, qui ont un lien avec les compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants. Il explique 0,87 % de la variance de la coordonnée à l'origine, mais aucune part de la variance de la pente. Une des variables signalées par les enseignants, celle portant sur les attentes en matière de scolarité, contribue de façon significative à la variance des compétences prosociales signalées par les enseignants au cycle 1. Les enseignants ont indiqué quel niveau de scolarité maximal ils pensaient que l'enfant atteindrait. Les attentes plus élevées étaient liées à de meilleurs scores de compétences prosociales.

Tableau 9c
Prédicteurs significatifs au niveau de l'école des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=286)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	11,35	0,26	43,52	0,000
Attentes en matière de scolarité	0,53	0,24	2,16	0,030
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,35	0,22	1,61	0,106

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 284 pour la coordonnée à l'origine et de 285 pour le coefficient de croissance linéaire.

Aucune des variables ne contribue significativement à la variance de la pente.

Prédicteurs signalés par les parents et les enseignants combinés, Échantillon enseignants 2

Le tableau 9d présente les prédicteurs significatifs de la coordonnée à l'origine et du coefficient de croissance linéaire pour l'Échantillon enseignants 2, dans lequel les compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants sont prédites à partir des variables indépendantes signalées et par les parents et par les enseignants. Ce modèle explique 44,5 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 7 % de la variance de la pente et ne comprend que les variables au niveau de l'enfant.

Bon nombre des mêmes variables signalées par les parents qui constituent des prédicteurs significatifs des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants pour l'Échantillon enseignants 1 en sont également pour l'Échantillon enseignants 2. Ainsi, le sexe de l'enfant, la mesure dans laquelle il s'entend bien avec son professeur et le degré d'agression indirecte qu'il manifeste sont significatifs dans les deux analyses. L'inclusion de l'une des variables signalées par les enseignants au niveau de l'enfant est particulière à l'Échantillon enseignants 2. Les enfants jugés comme ayant des aptitudes scolaires plus élevées ont également des scores de compétences prosociales plus élevés. Soulignons en outre que, une fois que l'on inclut les aptitudes scolaires signalées par les enseignants, le score du rendement scolaire tiré de l'évaluation faite par les parents ne constitue plus un prédicteur significatif de l'évaluation des enseignants. Cela n'a rien d'étonnant étant donné la corrélation étroite (-0,520) entre ces mesures.

Tableau 9d
Prédicteurs significatifs signalés par les parents et les enseignants des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants (N=285)

Effet fixe	Coefficient	Erreur-type	Rapport t	Valeur p
Coordonnée à l'origine				
Coordonnée à l'origine	12,24	0,28	43,54	0,000
Sexe de l'enfant	-1,84	0,41	-4,52	0,000
S'entend bien avec son professeur	-0,77	0,24	-3,20	0,002
Agression indirecte	-0,47	0,22	-2,17	0,030
Aptitudes scolaires	1,36	0,26	5,19	0,000
Coefficient de croissance linéaire				
Coordonnée à l'origine	0,34	0,21	1,61	0,106
Aptitudes scolaires	-0,76	0,19	-3,97	0,000

Remarque : Les degrés de liberté approximatifs sont de 281 pour la coordonnée à l'origine et de 284 pour la pente.

Les aptitudes scolaires constituent la seule variable signalée par les enseignants qui soit un prédicteur significatif de l'évolution des compétences prosociales au fil du temps. Des scores plus élevés pour cette variable au cycle 1 sont liés à une diminution considérable du taux de croissance au cours des quatre années suivantes. Comme les évaluations des aptitudes sociales faites par les enseignants sont également liées à une hausse appréciable (1,36 point) des compétences prosociales au cycle 1, la pente négative indique que cet avantage initial disparaît avec le temps. Il n'y a peut-être pas lieu de s'étonner puisque les évaluations des aptitudes scolaires et des compétences prosociales au cycle 1 ont été effectuées par le même enseignant, tandis qu'aux cycles 2 et 3, les compétences prosociales ont été évaluées par des enseignants différents.

4. Discussion

Comme nous nous intéressons à de nombreuses constatations issues de différents niveaux d'analyse, nous avons structuré cette discussion de la façon suivante pour les deux mesures dépendantes. Nous allons d'abord examiner les constatations de nature générale concernant les propriétés psychométriques des mesures dépendantes. Nous formulerons ensuite des énoncés généraux touchant l'utilisation de prédicteurs multiples relativement à l'ampleur de la variance expliquée tant pour la coordonnée à l'origine que pour la pente des mesures dépendantes. Nous terminerons par un examen plus attentif de la contribution particulière de certains facteurs relevés dans la documentation pertinente et mentionnés dans l'introduction. Ce dernier point comportera un examen des répercussions pour la recherche et l'élaboration des politiques.

L'une des principales choses que nous avons constatées dans cette étude est que les parents et les enseignants évaluent de manière assez différente les compétences prosociales des enfants. Une faible corrélation (r=0,22, N=400) et une solution à deux facteurs bien claire indiquent que cette différence est considérable. Cette constatation concorde avec les évaluations du comportement prosocial des enfants faites par les parents et les enseignants d'un échantillon de 390 enfants du primaire âgés de 7 à 10 ans en Italie (Caprara et Pastorelli, 1993), ainsi qu'avec d'autres études antérieures relevant des manques de cohérence entre les compétences prosociales évaluées par les parents et par les enseignants (p. ex., Dunn, 2001; Eisenberg et al., 1999; Warden et al., 1999). Ces auteurs conviennent que tant les parents que les enseignants fournissent des renseignements utiles et qu'il est essentiel de faire appel à plusieurs types de répondants pour pouvoir effectuer une évaluation complète de la compétence sociale.

Trois hypothèses possibles pourraient expliquer ces différences, à savoir : (1) Il est possible que les enfants se comportent de façons tout à fait différentes à la maison et à l'école; (2) Il est possible que les parents et les enseignants ne comprennent ou n'interprètent pas les questions de la même façon; (3) Les réponses sur les compétences prosociales des enfants pourraient être influencées par la qualité de la relation entre la personne qui évalue et l'enfant en question. Ce sont toutes là des questions confusionnelles possibles qui compliquent l'interprétation et la présente étude ne peut vraiment contribuer à démêler les différents facteurs explicatifs.

Trois genres de différences systématiques entre parents et enseignants pourraient expliquer les divergences dans la façon dont ils interprètent les questions portant sur les compétences prosociales et y répondent. Il peut y avoir des différences dans la manière dont les parents et les enseignants comprennent et peuvent repérer exactement le comportement en question (p. ex., témoigne de la sympathie envers quelqu'un qui a commis une erreur). De plus, les occasions d'observer les comportements visés ne sont peut-être pas les mêmes pour les parents et les enseignants. Enfin, les réponses « jamais vrai », « quelques fois ou un peu vrai » ou « souvent ou très vrai » sont plutôt vagues et obligent le répondant à en interpréter la signification. Pour répondre à ces questions, les parents et les enseignants doivent poser des jugements relatifs. Il est probable que les enseignants évaluent la manifestation des comportements en question chez l'enfant visé relativement aux autres

enfants de la classe et à des attentes à l'égard du comportement de l'enfant dans le contexte du fonctionnement quotidien de la classe. Toutefois, nos résultats nous indiquent également que les évaluations des enseignants sont plus sensibles aux facteurs sociaux et économiques. Cela pourrait vouloir dire que les enseignants sont influencés par le statut socioéconomique des enfants ou qu'ils en tiennent compte dans l'évaluation des aptitudes sociales des enfants. Des recherches et analyses plus poussées devront être menées pour étudier cette question.

Les parents peuvent utiliser leur expérience avec les frères et sœurs de l'enfant en question et avec d'autres enfants pour juger le rendement de leur enfant. Toutefois, la plupart des parents ont beaucoup moins d'expérience que les enseignants avec des enfants du même âge que le leur dans un contexte de groupe et n'ont donc pas de point de référence concret.

Il semblerait qu'il soit possible que la personne qui évalue les compétences prosociales de l'enfant soit influencée par la qualité de sa relation avec ce dernier. La mesure dans laquelle l'enfant s'entend avec son professeur, telle qu'évaluée par les parents, est le facteur ayant la troisième corrélation la plus étroite (r=0,32) avec les niveaux de compétences prosociales attribués par les enseignants. Bien que cette relation ne soit pas comme telle d'une importance renversante, ce facteur se révèle également un prédicteur indépendant dans les deux modèles des compétences sociales évaluées par les enseignants. On observe une corrélation significative, mais plus faible, entre la mesure dans laquelle les parents estiment que leur enfant s'entend bien avec eux (r=0,16) et leur évaluation des compétences prosociales de l'enfant. Ce facteur ne contribue toutefois pas indépendamment à la variance des compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents dans l'un ou l'autre des modèles portant sur les parents. La qualité des interactions entre le parent et l'enfant constitue toutefois un prédicteur significatif et pourrait être un indicateur plus sensible et approprié de l'entente entre parents et enfants. Les corrélations modérées entre les interactions positives ou la variable des pratiques parentales positives et la façon dont les parents évaluent les compétences prosociales des enfants concordent avec l'hypothèse selon laquelle les enfants qui ont une bonne relation avec la personne qui les évalue obtiennent de meilleurs scores de compétences prosociales.

Les enfants obtiennent en outre de meilleurs scores de comportements prosociaux des parents que des enseignants. Sur l'échantillon comparable le plus important (N=320), le score tiré de l'évaluation effectuée par les parents (moyenne=12,85) est de 1,76 point supérieur à celui tiré de l'évaluation faite par les enseignants (11,09) au cycle 1, alors que les enfants étaient âgés de 7 ans. De plus, ces différences se sont maintenus aux cycles 2 et 3.

La stabilité des scores de comportements prosociaux au fil du temps est une autre question pertinente dans le cadre de nos analyses. La proportion de la variance au niveau 2 attribuée à la pente du modèle inconditionnel constitue une indication de l'ampleur de la variabilité de la croissance estimative. La variabilité des pentes de régression est moindre dans les scores de compétences prosociales selon l'évaluation des parents (14,5 %) que dans ceux provenant des évaluations faites par les enseignants (27,8 %). Cette constatation n'a rien d'étonnant puisque l'évaluation est répétée auprès du parent les trois fois, alors qu'un enseignant différent évalue les compétences prosociales de l'enfant à chaque cycle. Les corrélations viennent également appuyer la conclusion selon laquelle l'évaluation faite par les parents demeure généralement plus stable au fil du temps.

Nous avons aussi voulu dans cette étude vérifier l'hypothèse selon laquelle les différences initiales entre les scores des enfants au cycle 1 vont croissant avec le temps. Plus précisément, on a avancé une hypothèse voulant que les enfants qui affichent de meilleures compétences prosociales au départ auraient davantage d'occasions d'interactions positives avec leurs pairs et les adultes, ce qui devrait les aider à améliorer encore ces compétences. Inversement, les enfants qui ont de faibles compétences prosociales au départ n'ont peut-être pas les aptitudes voulues pour avoir les interactions avec leurs pairs et avec des adultes propices au développement de compétences prosociales. Nous avons testé cette hypothèse, que l'on appelle souvent aussi l'effet Matthew ou l'hypothèse de la croissance constante, en examinant les corrélations entre la coordonnée à l'origine et le coefficient de croissance linéaire. Les corrélations négatives observées dans les quatre analyses du tableau 6 laissent supposer que les scores de compétences prosociales moins élevés au cycle 1 sont liés à une croissance plus forte que les scores initiaux élevés. Cette constatation coïncide davantage avec une hypothèse d'effet de régression vers la moyenne ou d'inversion de la croissance; elle n'appuie pas une hypothèse de croissance constante voulant que les forces ou les faiblesses initiales restent et aillent croissant avec le temps. Il faut souligner que ces évaluations des compétences prosociales faites par les parents et les enseignants ne constituent pas des mesures du développement. Les comportements en question sont de nature générale et non pas propres au développement, c'est-à-dire qu'il s'agit dans tous les cas de comportements manifestés par la majorité ou la totalité des enfants de tous les groupes d'âge visés par cette étude. On ne suppose donc pas que les enfants plus âgés vont nécessairement manifester un plus grand nombre de ces comportements ou les manifester plus fréquemment que les enfants plus jeunes. Enfin, des effets de plafonnement et de plancher pourraient en outre expliquer la faiblesse du soutien de l'hypothèse de la croissance constante, bien que l'examen des moyennes et des écarts-types n'appuie pas cette possibilité.

Le dernier modèle linéaire hiérarchique pour l'Échantillon parents 1 explique environ 25 % de la variance de la coordonnée à l'origine. Dix variables signalées par les parents contribuent de façon significative à la variance des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents au cycle 1. Si on se fonde sur ces résultats, il semblerait que l'évaluation des compétences prosociales faite par les parents repose sur une multitude de facteurs. Le fait qu'une ou deux variables au niveau de l'enfant ne représentent pas la majeure partie de la variance expliquée concorde avec les théories de l'écologie, qui veulent que la santé et les habiletés soient influencées par de nombreux facteurs oeuvrant en synergie. De plus, les facteurs des niveaux de la famille et de la collectivité contribuent de façon significative à expliquer les compétences prosociales des enfants au-delà des variables au niveau de l'enfant. En fait, les modèles définitifs des niveaux de l'enfant et de la famille expliquent chacun environ 18 % de la variance des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents. Cet élément concorde lui aussi avec la possibilité que des facteurs plus distaux influent sur les habiletés des enfants. Seulement 5 % de la variance du coefficient de croissance linéaire est expliquée par les variables indépendantes significatives, ce qui donne à penser que les variables utilisées n'ont pas une grande efficacité prédictive. Soulignons toutefois que la stabilité élevée des scores au fil du temps indique qu'il y avait très peu de variabilité à expliquer au départ.

Nous avons inclus les variables signalées par les enseignants à la deuxième série d'analyses de modélisation linéaire hiérarchique (Échantillon parents 2) visant à prédire les compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents. Ces analyses ont démontré clairement que ces variables ne permettent pas d'expliquer de variance indépendante dans les compétences prosociales selon l'évaluation des parents.

Les modèles de l'Échantillon enseignants 1 comprennent les compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants comme variable dépendante ainsi que les variables indépendantes signalées par les parents. Le modèle définitif explique 32 % de la variance de la coordonnée à l'origine, mais aucune part de la variance de la pente. Cette proportion représente une partie importante de la variance de la coordonnée à l'origine expliquée et mérite que l'on s'y arrête. Fait particulièrement intéressant de cette analyse, les questions qui n'ont été posées qu'aux parents pourraient représenter près du tiers de la variance des compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants, étant donné surtout les corrélations très faibles entre la façon dont ces compétences sont jugées par les parents et les enseignants. Cependant, comparativement aux évaluations des parents, presque toute la variance est expliquée par des variables au niveau de l'enfant. En fait, l'intégration des facteurs des niveaux de la famille, de la collectivité et de l'école évalués par les parents ne nous apporte pas vraiment plus d'information, à la seule exception du SSE. Les enseignants sont peut-être moins bien renseignés sur les nombreux facteurs des niveaux de la famille et de la collectivité que ne le sont les parents et fondent donc davantage leur évaluation sur ce qu'ils savent des enfants eux-mêmes.

On relève une influence plus marquée de la situation socioéconomique de la famille dans les évaluations des enseignants que dans celles des parents. Elle ressort dans la contribution du SSE dans le modèle définitif et dans les corrélations plus étroites entre les facteurs ratio du revenu du ménage au SFR et SSE et les évaluations des enseignants qu'entre ces mêmes facteurs et les évaluations des parents. Ces dernières, par contre, semblent être davantage influencées par les mesures liées aux pratiques parentales. Dans ce cas-ci aussi, cette interprétation est appuyée par les modèles linéaires hiérarchiques définitifs ainsi que les corrélations plus étroites entre les mesures touchant les pratiques parentales et les évaluations faites par les parents.

Le fait que ce soit les évaluations des enseignants plutôt que celles des parents qui soient les plus sensibles au statut socioéconomique n'est pas étonnant. Il est probable que les parents de famille à faible statut socioéconomique évaluent les compétences prosociales de leurs enfants relativement aux enfants d'autres familles de même statut social et économique. Il est en outre possible que les attentes des parents quant au comportement des enfants varient en fonction de ce statut. Comme nous l'avons déjà mentionné, un manque de partialité possible des enseignants envers les enfants de milieux socioéconomiques moins favorisés pourrait expliquer le lien entre les variables du statut socioéconomique signalées par les parents et les évaluations des enseignants. Il ne nous est pas possible de déterminer dans cette étude si les enfants de familles à plus faible statut socioéconomique sont effectivement moins prosociaux dans le contexte scolaire. Il est tout aussi possible que les questions posées ou les perceptions des enseignants penchent vers une évaluation fondée sur le comportement et les aptitudes généralement manifestés par les enfants de familles de statut socioéconomique plus élevé. Il est possible que les enseignants et les chercheurs qui ont élaboré les questionnaires aient été influencés par les valeurs de la classe moyenne.

Le modèle définitif du deuxième échantillon enseignants comprend également les variables indépendantes signalées par les enseignants; il explique 44,5 % de la variance de la coordonnée à l'origine et 4,2 % de la variance de la pente. Le rendement et les aptitudes scolaires sont étroitement corrélés avec les compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants. Cela s'applique même aux scores de rendement scolaire de l'évaluation faite par les parents (r=-0,294), mais tout particulièrement aux aptitudes scolaires selon l'évaluation des enseignants (r=0,464). Cette corrélation étroite constatée entre les scores des aptitudes scolaires des enfants et les compétences prosociales évaluées par les enseignants concorde avec les résultats de récents travaux de recherche menés par Caprara et al. (2000), qui ont constaté que les scores de compétences prosociales des jeunes enfants étaient de puissants prédicteurs du rendement scolaire des enfants cinq ans plus tard. Caprara et al. considèrent que leurs constatations correspondent à la perspective écologique des théories sociales cognitives, selon lesquelles le développement cognitif des enfants est fortement influencé par les relations sociales dans le cadre desquelles il se déroule. Selon eux, le lien qui se tisse entre les enfants prosociaux et leurs pairs autour d'activités sociales et scolaires et le comportement prosocial favorisent le développement cognitif en créant un climat scolaire stable particulièrement propice à l'apprentissage. Nos résultats se prêtent à une interprétation semblable quoique les données disponibles ne nous permettent pas un examen détaillé des mécanismes d'effet.

Nous examinons dans ce rapport trois grandes constatations. D'abord, bien que tant les parents que les enseignants signalent un accroissement des compétences prosociales des enfants au fil du temps, leur façon d'évaluer ces compétences diffère de beaucoup. Il n'y a qu'une faible corrélation entre les résultats des évaluations des compétences prosociales des enfants effectuées par les deux groupes. Les parents ont tendance à prêter à leurs enfants de meilleures compétences prosociales que ne le font les enseignants. Les résultats des évaluations des parents demeurent en outre plus stables au fil des ans. Les variables au niveau de l'enfant signalées tant par les parents que par les enseignants sont de meilleurs prédicteurs des compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les enseignants plutôt que par les parents. D'autres recherches devront être menées pour déterminer la validité et l'utilité des évaluations des compétences prosociales des enfants par les parents et les enseignants comme moyen de comprendre et de mesurer le comportement, les aptitudes, les habiletés et le développement des enfants.

Ensuite, de multiples variables des niveaux de l'enfant, de la famille et de la collectivité constituent des prédicteurs significatifs des résultats des évaluations des parents, mais non de ceux des évaluations des enseignants. Les variables au niveau de l'enfant contribuent à elles seules à la majorité de la variance expliquée dans les modèles combinés des résultats des évaluations des enseignants, le facteur du SSE signalé par les parents étant la seule exception. Les résultats des modèles utilisant les scores tirés des évaluations des parents sont conformes à l'approche écologique. Sur le plan des politiques, cela suppose que les efforts d'intervention et de promotion ne doivent pas être limités à travailler avec les enfants pour favoriser le développement d'habiletés importantes telles que les compétences prosociales. La qualité du fonctionnement de la famille, la disponibilité de ressources, les sources de soutien, les activités et la qualité des collectivités sont des cibles d'intervention pertinentes en ce qui concerne la santé et le développement des enfants. Ces constatations devront toutefois être répétées avant qu'une conclusion ferme

ne puisse être tirée puisque l'intégration de facteurs des niveaux de la famille et de la collectivité ne semble pas contribuer à prédire les résultats des évaluations des compétences prosociales des enfants faites par les enseignants. Comme nous l'avons déjà mentionné, cela pourrait aussi tenir d'un manque de connaissances de la part des enseignants à l'égard d'au moins certains de ces aspects de la vie de leurs élèves.

Enfin, l'évolution des scores est limitée, les variables indépendantes intégrées aux modèles sont peu efficaces pour la prédire. Contrairement à l'hypothèse de l'effet Matthew ou de la croissance constante, les différences de compétences prosociales chez les jeunes enfants ne vont pas croissant avec le temps. En fait, c'est tout le contraire qui semble se produire, les différences initiales des scores observées au cycle 1 s'étant amenuisées avec le temps, et selon l'évaluation des parents et selon l'évaluation des enseignants. Il convient de souligner que la variation limitée des scores indique une stabilité de la situation relative au cours de la période de quatre ans visée par cette étude. Cette stabilité des scores relatifs laisse supposer que les premières sept années de la vie sont particulièrement importantes dans le développement des compétences et des comportements prosociaux. Des recherches plus poussées seront nécessaires pour déterminer à quel moment les compétences prosociales s'acquièrent et se stabilisent. Il est possible que pour avoir une efficacité optimale, les mesures d'intervention, de prévention et de promotion devraient être axées sur les enfants plus jeunes.

Les constatations secondaires issues de cette étude touchent un certain nombre d'hypothèses précises tirées de la recension des écrits. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons examiner des hypothèses particulières concernant le rôle de facteurs donnés dans le développement des compétences prosociales des enfants et décrire leurs répercussions sur la recherche et l'élaboration des politiques.

Le sexe de l'enfant : Nous avons relevé des différences considérables entre les sexes, les filles affichant de meilleures compétences prosociales. Cette constatation concorde avec celles d'autres chercheurs (Bear et Rys, 1994; Eberly et Montemayor, 1998). Comme il semble que, de façon générale, les garçons et les filles socialisent de manière différente, il importe de se pencher sur les effets d'interaction entre le sexe et différents genres de pratiques de socialisation, tels que les pratiques parentales et les valeurs sociétales plus générales. Soulignons en outre que le sexe de l'enfant constitue un prédicteur relativement important des compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants. L'incidence de cet état de choses sur la scolarité des garçons est un sujet qui mérite d'être étudié plus à fond, étant donné plus particulièrement les études actuelles qui démontrent l'existence d'un lien étroit entre les compétences prosociales chez les jeunes enfants et la réussite scolaire ultérieure (Caprara et al., 2000).

L'écoute de la télévision : Le nombre d'heures passées à regarder la télévision ne s'avère pas un prédicteur significatif des compétences prosociales des enfants. Ce résultat pourrait toutefois découler de la variabilité restreinte de notre échantillon. En moyenne, selon les données recueillies, ces enfants passaient moins de deux heures par jour devant la télévision, 95 % des enfants regardant la télévision de une à trois heures par jour. Qui plus est, il n'y avait aucune mesure en place pour évaluer le genre ou la qualité des émissions regardées, ce qui limite les répercussions possibles pour les politiques pouvant être dégagées de notre étude. Malgré le nombre limité d'heures d'écoute, des corrélations de

nature prévisible, bien que faibles, ont pu être établies entre l'écoute de la télévision et plusieurs indicateurs de comportement des enfants. Un nombre plus élevé d'heures passées devant la télévision est lié à des scores de compétences prosociales plus faibles (r=-0,127) et des scores plus élevés d'hyperactivité (r=0,117), de troubles affectifs (r=0,103), d'agression indirecte (r=0,126) et de non-respect de la propriété (r=0,159). Compte tenu des travaux de recherche déjà menés sur les effets de la télévision sur le développement des enfants (Huston et al., 1999; Wright et Huston, 1995), ainsi que de la prolifération récente d'émissions éducatives et non éducatives ciblant les enfants et auxquelles ces derniers ont accès, il est impératif de se pencher sur la quantité d'émissions accessibles aux enfants et sur le genre et la qualité de ces émissions.

Les relations avec ses pairs : Le nombre d'amis intimes des enfants signalé par les parents contribue de façon significative à la variance des compétences prosociales des enfants signalées par les parents. Bien qu'il ne soit pas possible d'établir de relation de cause à effet, l'application du modèle transactionnel laisse supposer que les enfants prosociaux sont plus susceptibles de se faire de bons amis et que de telles amitiés offrent la possibilité et le contexte voulus pour développer d'autres compétences importantes à l'adaptation plus tard. On relève une corrélation positive entre le nombre d'amis intimes des enfants signalés par les parents et les compétences prosociales des enfants telles qu'évaluées par les parents et une corrélation négative avec les scores liés à l'hyperactivité, aux troubles affectifs, à l'agression, à l'agression indirecte et au non-respect de la propriété. Les expériences positives avec différents enfants peuvent contribuer à réduire les comportements négatifs et à développer et à généraliser des aptitudes positives. Des recherches plus poussées sont nécessaires afin d'étudier les effets de la quantité et de la qualité des interactions avec les pairs sur les amitiés nouées et le développement de compétences prosociales.

Les déficiences : Contrairement aux attentes et aux résultats de travaux de recherche antérieurs (Rinaldi et al., 1996), les enfants ayant une incapacité physique diagnostiquée sont considérés plus prosociaux par les parents que les autres enfants. Bien que certaines incapacités physiques puissent nuire à la participation à des activités de loisirs et exposer certains enfants aux taquineries et à la marginalisation de la part de leurs pairs, les incapacités signalées le plus fréquemment par les parents sont des problèmes moins visibles ou fragilisants, tels que des allergies et la bronchite. De plus, les incapacités physiques constituent un prédicteur significatif des compétences prosociales des enfants selon l'évaluation des parents, mais non pas selon l'évaluation des enseignants. Certaines données indiquent que les parents pourraient devenir plus sensibles aux traits positifs ou aux qualités de leur enfant après qu'un problème ait été diagnostiqué (Wilgosh, Scorgie et Fleming, 2000). Il est en outre possible que les attentes des parents à l'égard de leur enfant changent une fois qu'un problème a été diagnostiqué chez ce dernier.

Bien que les questions posées aux parents au sujet du comportement de l'enfant ne soient pas des mesures de l'incapacité, elles permettent de déceler les problèmes. Les corrélations négatives entre les mesures comportementales telles que l'hyperactivité, les troubles affectifs, l'agression, l'agression indirecte et le non-respect de la propriété et les scores de comportements prosociaux, selon les évaluations des parents et des enseignants, concordent avec les constatations voulant que les enfants qui ont des problèmes de

comportement et d'apprentissage, comme l'hyperactivité avec déficit de l'attention, affichent de faibles niveaux de compétence sociale (Merrell et Wolfe, 1998; Semrud-Clikeman et Schafer, 2000; Vaughn, Erlbaum et Boardman, 2001). Sur le plan des politiques, cela fait ressortir combien il est important de repérer rapidement les troubles affectifs et les problèmes de comportement chez les enfants pour pouvoir leur offrir des programmes d'entraînement aux habiletés sociales qui les aideront à rattraper leur retard. Bien que le sujet ne soit pas abordé dans cette étude, il est également possible que le développement de bonnes aptitudes sociales dès un jeune âge puisse réduire le risque que des problèmes affectifs ou comportementaux surviennent plus tard.

Le temps de loisirs : Les enfants qui, selon les données recueillies, participent fréquemment à des activités de loisirs sont considérés plus prosociaux par leurs parents, ce qui concorde avec ce que l'on trouve déjà dans les écrits sur le sujet. Les activités de loisirs donnent aux enfants des occasions d'avoir des interactions structurées avec leurs pairs dans un environnement où la collaboration est encouragée. Cette constatation est importante dans le cadre de la présente analyse puisque la participation à des activités contribue de façon significative à expliquer la variation des compétences prosociales des enfants selon l'évaluation des parents au-delà de la contribution de facteurs tels que les pratiques parentales et la qualité du quartier. Pour les politiques, cela suppose manifestement qu'il faut veiller à ce que tous les enfants aient la possibilité de participer à des activités de loisirs de qualité. Pour ce faire, il faut réduire les obstacles tels que le coût et l'accessibilité.

L'hypothèse du soutien de la famille : Plusieurs constatations appuient l'importance du fonctionnement de la famille et la participation aux activités d'apprentissage des enfants dans le développement des aptitudes des enfants, surtout des aptitudes scolaires et des compétences prosociales. Le score du fonctionnement de la famille constitue un prédicteur significatif des compétences prosociales selon l'évaluation des parents, et la participation des parents aux activités scolaires est étroitement corrélée avec les compétences prosociales telles qu'évaluées par les enseignants. Les réponses des enseignants au sujet de la mesure dans laquelle l'enfant arrive à l'école bien préparé (un indicateur de la participation des parents aux activités d'apprentissage de l'enfant et du fonctionnement de la famille évalué au moyen de questions où l'on demande si l'enfant arrive à l'école avec des vêtements inadaptés, fatigué, en retard ou sans avoir fait ses devoirs) sont corrélés (r=-0,362) avec leur évaluation des compétences prosociales des enfants. Cette mesure de la participation des parents est également étroitement corrélée avec les aptitudes scolaires signalées par les enseignants (r=-0,677). Cette corrélation étroite entre la mesure des aptitudes scolaires et les compétences prosociales explique probablement pourquoi les mesures liées à la famille n'ont pas de valeur significative dans le modèle définitif de l'Échantillon enseignants 2. Des corrélations relativement faibles entre la mesure dans laquelle l'enfant arrive préparé à l'école et les mesures de SSE et de richesse relative signalées par les parents laissent supposer qu'il ne s'agit pas là d'une simple conséquence de la pauvreté, mais plutôt d'une question liée au fonctionnement et aux valeurs de la famille.

Cette constatation a plusieurs répercussions pour les politiques. Tout d'abord, les parents doivent s'intéresser à l'éducation de leur enfant et aux écoles. Des stratégies pertinentes doivent être élaborées à cet égard. Elles pourraient comprendre des messages d'intérêt public soulignant l'importance de la participation des parents dans la réussite scolaire et personnelle des enfants. On pourrait aussi préparer les enseignants et les écoles à faire

participer les parents davantage. Si ces interventions ne fonctionnent pas ou ne donnent pas de résultats satisfaisants, les enseignants pourraient devoir prendre d'autres mesures pour assurer une plus grande participation de la part des familles, par exemple repérer les familles auxquelles un soutien familial, de la formation parentale ou des services sur place pourraient être utiles. Ensuite, comme il n'y a que de faibles corrélations entre la participation de la famille et les mesures du SSE et de la richesse relative, des programmes qui ciblent les familles à risque parce qu'elles vivent dans la pauvreté sont peu susceptibles de régler la question et risquent de passer à côté d'un nombre considérable de familles auxquelles une aide serait utile.

Rôle parental : Bien qu'il existe des données empiriques abondantes pour appuyer le rôle des parents dans le développement des relations des enfants avec leurs pairs et de leur compétence sociale (Dekovic et Janssens, 1992; Pettit et al., 1991; Donovan et al., 1990; Stormshak et al., 2000), cette étude n'appuie pas beaucoup le rôle du style parental signalé par les parents dans les compétences prosociales des enfants selon l'évaluation des enseignants. Le style parental signalé par les parents constitue toutefois un prédicteur significatif des compétences prosociales des enfants selon l'évaluation des parents. Sur les diverses dimensions du rôle parental, la variable « interactions positives » est un prédicteur indépendant des compétences prosociales des enfants évaluées par les parents. Les stratégies parentales non efficaces et la discipline punitive, par contre, sont significativement corrélées avec les problèmes comportementaux signalés par les parents; les pratiques parentales non efficaces représentent également un prédicteur des compétences prosociales telles qu'évaluées par les parents. D'autres travaux devront être menés pour déterminer la validité des mesures de style parental et de comportement signalées par les parents. L'étude des effets d'interaction possibles entre le sexe, du parent et de l'enfant, le milieu culturel et le SSE pourrait en outre nous en apprendre plus.

Il faut aussi mentionner un certain nombre de limites que pose cette étude. Les faibles corrélations entre les deux évaluations des compétences prosociales des enfants, celle des parents et celle des enseignants, soulèvent des préoccupations quant à la validité conceptuelle de l'une et l'autre de ces évaluations. L'ambiguïté possible des questions et de l'échelle est un autre élément qui influe sur l'interprétation des résultats. Les travaux de Caprara et Pastorelli (1993) appuient dans une certaine mesure la validité de l'évaluation des enseignants. On a vérifié la validité convergente entre les évaluations du comportement prosocial des enfants faites par les parents et les enseignants par rapport aux formulaires pour les parents et pour les enseignants de la Liste de comportement pour enfants de Achenbach et Edelbrook et les évaluations sociométriques faites par des pairs. L'échantillon était constitué de 390 élèves du primaire âgés de sept à dix ans vivant en Italie. Les résultats des évaluations faites par les enseignants, mais non par les parents, du comportement prosocial des enfants étaient significativement corrélés (fourchette r=0,35 à r=0,49) avec l'ensemble des mesures et les sous-échelles du formulaire des enseignants. Ni les évaluations des parents ni celles des enseignants n'étaient en corrélation avec les mesures, l'ensemble ou les sous-échelles, du formulaire des parents. Enfin, les évaluations des enseignants, mais non celles des parents, étaient corrélées significativement avec les évaluations du statut sociométrique faite par les pairs. Cela s'appliquait aux mesures de la popularité, du rejet et de la préférence sociale. D'autres recherches seront nécessaires pour déterminer la validité de ces instruments en tant que mesures des compétences prosociales des enfants.

Nous n'avons pas entrepris d'élaborer des échelles, des questions et des mesures particulières pour vérifier des hypothèses précises. Nous avons plutôt eu recours à un échantillon de commodité de mesures tirées de questions de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) et choisies de manière à représenter des facteurs aux niveaux de l'enfant, de la famille, de la collectivité et de l'école qui, selon nous, avaient un effet direct sur le développement des compétences prosociales. Il faudra procéder à d'autres contrevalidations des mesures dépendantes et indépendantes définies dans cette étude pour vérifier si elles peuvent capter une variabilité importante dans leur concept respectif.

Les analyses présentées dans ce rapport visent à produire des modèles simples pour prédire les compétences prosociales. Un examen minutieux de la contribution particulière de variables données ainsi que toute comparaison touchant l'importance relative de différentes variables nécessitera un examen plus étroit des tables de corrélation et des modèles linéaires hiérarchiques pour chacun des groupes de variables. Ces analyses sont essentielles pour déterminer l'ampleur de la variance expliquée indépendamment par chacun des groupes, quelles variables sont significatives à l'intérieur de chaque groupe et quelles variables perdent leur valeur prédictive des compétences prosociales et du développement de ces compétences lorsque les groupes sont combinés.

De plus, même si nous avons inclus des mesures de différents niveaux, nous n'avons évalué que les effets directs. Il est donc possible que certaines des mesures n'ayant pas un effet direct significatif sur les variables dépendantes puissent tout de même avoir des effets indirects significatifs par le biais d'une ou plusieurs des autres variables dépendantes. Si le fait que les effets indirects n'aient pas été examinés dans le cadre de cette étude n'influe pas sur l'interprétation de l'efficacité des différentes variables pour ce qui est de prédire les compétences prosociales des enfants, il limite cependant la signification théorique de nos constatations.

Annexe A

Tableau A1
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Comportement prosocial	Exclus	747	12,74	3,83	1,22
	ÉP2	836	12,51	3,74	
Santé	Exclus	789	1,57	0,75	2,03*
	ÉP1	836	1,50	0,70	
Antécédents en matière de santé	Exclus	789	1,19	0,57	2,77**
	ÉP1	836	1,12	0,41	
A hâte d'aller à l'école	Exclus	782	4,61	0,82	3,69***
	ÉP1	836	4,45	0,90	
Rendement scolaire	Exclus	776	1,62	0,81	-4,94***
	ÉP1	836	1,83	0,88	
Nombre d'amis intimes	Exclus	775	3,44	0,93	0,55
	ÉP1	836	3,41	0,89	
S'entend bien avec les autres	Exclus	782	1,49	0,73	-0,23
	ÉP1	836	1,50	0,72	
S'entend bien avec son professeur	Exclus	780	1,27	0,62	-1,77
	ÉP1	836	1,33	0,67	
S'entend bien avec ses parents	Exclus	784	1,52	0,72	-0,35
	ÉP1	836	1,53	0,70	
Affect	Exclus	785	1,09	0,32	-2,57**
	ÉP1	836	1,14	0,36	
Hyperactivité	Exclus	760	4,60	3,48	0,94
	ÉP1	836	4,43	3,59	
Troubles affectifs	Exclus	782	2,50	2,41	-0,70
	ÉP1	836	2,59	2,62	
Agression	Exclus	768	1,44	1,94	1,03
	ÉP1	836	1,35	1,87	
Agression indirecte	Exclus	723	1,50	2,09	2,42*
	ÉP1	836	1,27	1,70	
Non-respect de la propriété	Exclus	782	0,81	1,18	1,12
	ÉP1	836	0,75	1,17	
Activités de loisirs	Exclus	784	2,10	1,08	0,87
	ÉP1	836	2,06	1,02	
Jeux vidéo	Exclus	784	2,64	1,43	1,20
	ÉP1	836	2,56	1,36	
Télévision	Exclus	731	1,78	0,93	0,68
	ÉP1	836	1,76	0,89	
Activités avec des amis	Exclus	775	3,62	1,15	-1,85
	ÉP1	836	3,72	1,12	
Jours d'école manqués	Exclus	777	3,14	4,00	0,75
	ÉP1	836	3,00	3,50	
Âge de la PCM	Exclus	807	35,31	5,40	0,017
	ÉP1	836	35,31	5,01	
Scolarité de la PCM	Exclus	805	12,36	2,57	0,03
	ÉP1	836	12,36	2,24	
Ratio revenu du ménage-SFR	Exclus	807	1 849,17	1 562,90	
	ÉP1	836	1 994,45	1 404,06	-1,98*

Tableau A1 (suite)
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Statut socioéconomique	Exclus	795	-0,08	0,82	-0,40
	ÉP1	836	-0,06	0,77	
Nombre de frères et sœurs	Exclus	807	1,60	1,08	4,22***
	ÉP1	836	1,38	1,00	
Temps pendant lequel l'enfant est gardé	Exclus	782	5,45	12,34	0,53
	ÉP1	836	5,14	11,54	
Maison surpeuplée	Exclus	803	1,42	0,41	1,56
	ÉP1	836	1,39	0,43	
Changement d'école	Exclus	785	0,42	0,84	3,26**
	ÉP1	836	0,29	0,69	
Déménagements	Exclus	776	1,89	2,12	4,50***
	ÉP1	836	1,46	1,75	
Santé de la PCM	Exclus	794	2,05	0,84	2,37*
	ÉP1	836	1,95	0,91	
Dépression chez la PCM	Exclus	779	4,71	5,10	-0,81
	ÉP1	836	4,94	5,87	
Soutien social	Exclus	781	14,27	2,84	-1,43
	ÉP1	836	14,47	2,88	
Indice de l'état de santé	Exclus	807	1,22	1,46	4,89***
	ÉP1	836	0,97	0,06	
Interactions positives	Exclus	783	12,48	2,80	-1,59
	ÉP1	836	12,70	2,72	
Pratiques parentales non efficaces	Exclus	763	8,71	3,85	-0,21
	ÉP1	836	8,75	3,64	
Constance	Exclus	755	15,30	3,31	0,41
	ÉP1	836	15,23	3,44	
Discipline punitive	Exclus	776	8,75	1,97	0,30
	ÉP1	836	8,72	2,07	
Fonctionnement de la famille	Exclus	778	8,02	4,99	0,65
	ÉP1	836	7,86	5,27	
Lecture avec l'enfant	Exclus	784	6,32	1,38	-2,61**
	ÉP1	836	6,49	1,11	
Heures travaillées par la PCM	Exclus	802	22,71	19,16	0,94
	ÉP1	836	21,81	19,21	
Sécurité du quartier	Exclus	774	4,21	1,27	-1,24
	ÉP1	836	4,30	1,36	
Voisins	Exclus	693	10,41	2,82	-1,68
	ÉP1	836	10,65	2,82	
Problèmes dans le quartier	Exclus	762	1,31	1,63	0,52
	ÉP1	836	1,27	1,55	
Ambiance de l'école (parent)	Exclus	730	6,27	1,77	1,44
	ÉP1	836	6,14	1,78	
Attentes en matière de scolarité	Exclus	370	12,40	1,81	-0,52
	ÉP1	399	12,47	2,24	
Environnement scolaire axé sur la participation	Exclus	371	19,04	4,56	-2,04*
	ÉP1	402	19,72	4,69	
Environnement scolaire axé sur le soutien	Exclus	373	13,52	4,45	
	ÉP1	396	14,30	4,30	-2,50*

Remarque : ÉP1=Échantillon parents 1; PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant.
* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A2

Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Comportement prosocial	Exclus	1 249	12,56	3,82	-1,23
	ÉP2	334	12,85	3,64	
Santé	Exclus	1 291	1,54	0,72	0,76
	ÉP2	334	1,51	0,75	
Antécédents en matière de santé	Exclus	1 291	1,17	0,52	1,36
	ÉP2	334	1,12	0,39	
A hâte d'aller à l'école	Exclus	1 284	4,53	0,88	0,10
	ÉP2	334	4,52	0,78	
Rendement scolaire	Exclus	1 278	1,73	0,84	-0,03
	ÉP2	334	1,73	0,89	
Nombre d'amis intimes	Exclus	1 277	3,42	0,92	-0,11
	ÉP2	334	3,43	0,86	
S'entend bien avec les autres	Exclus	1 284	1,49	0,73	-0,73
	ÉP2	334	1,52	0,71	
S'entend bien avec son professeur	Exclus	1 283	1,29	0,64	-0,79
	ÉP2	334	1,32	0,68	
S'entend bien avec ses parents	Exclus	1 286	1,51	0,69	-1,67
	ÉP2	334	1,59	0,78	
Affect	Exclus	1 287	1,11	0,34	-0,27
	ÉP2	334	1,12	0,35	
Hyperactivité	Exclus	1 263	4,51	3,46	0,03
	ÉP2	334	4,51	3,81	
Troubles affectifs	Exclus	1 284	2,58	2,53	1,09
	ÉP2	334	2,42	2,48	
Agression	Exclus	1 271	1,41	1,92	0,54
	ÉP2	334	1,34	1,85	
Agression indirecte	Exclus	1 225	1,42	1,94	1,78
	ÉP2	334	1,21	1,73	
Non-respect de la propriété	Exclus	1 284	0,80	1,15	1,62
	ÉP2	334	0,68	1,26	
Activités de loisirs	Exclus	1 287	2,10	1,06	1,34
	ÉP2	334	2,01	1,00	
Jeux vidéo	Exclus	1 287	2,65	1,41	2,69**
	ÉP2	334	2,42	1,33	
Télévision	Exclus	1 234	1,76	0,90	-0,06
	ÉP2	334	1,77	0,93	
Activités avec des amis	Exclus	1 277	3,67	1,13	-0,33
	ÉP2	334	3,69	1,15	
Jours d'école manqués	Exclus	1 279	3,04	3,87	-0,58
	ÉP2	334	3,18	3,22	
Âge de la PCM	Exclus	1 309	35,25	5,23	-0,93
	ÉP2	334	35,55	5,10	
Scolarité de la PCM	Exclus	1 307	12,33	2,50	-1,00
	ÉP2	334	12,48	2,00	
Ratio revenu du ménage-SFR	Exclus	1 309	1 844,29	1 479,43	-4,28***
	ÉP2	334	2 232,06	1 471,03	
Statut socioéconomique	Exclus	1 297	-0,08	0,81	-1,88*
	ÉP2	334	0,01	0,71	

Tableau A2 (suite)
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Nombre de frères et sœurs	Exclus	1 309	1,51	1,05	1,70
	ÉP2	334	1,40	1,02	
Temps pendant lequel l'enfant est gardé	Exclus	1 249	12,56	3,82	1,67
	ÉP2	334	12,85	3,64	
Maison surpeuplée	Exclus	1 305	1,42	0,43	2,63**
	ÉP2	334	1,35	0,36	
Changement d'école	Exclus	1 287	0,36	0,79	1,26
	ÉP2	334	0,31	0,71	
Déménagements	Exclus	1 279	1,75	1,97	3,13**
	ÉP2	334	1,37	1,84	
Santé de la PCM	Exclus	1 296	2,00	0,87	0,47
	ÉP2	334	1,98	0,90	
Dépression chez la PCM	Exclus	1 281	4,89	5,54	0,85
	ÉP2	334	4,60	5,42	
Soutien social	Exclus	1 284	14,34	2,86	-0,76
	ÉP2	334	14,48	2,88	
Indice de l'état de santé	Exclus	1 309	1,12	1,15	2,40***
	ÉP2	334	0,97	0,06	
Interactions positives	Exclus	1 285	12,53	2,78	-1,82
	ÉP2	334	12,84	2,71	
Pratiques parentales non efficaces	Exclus	1 265	8,71	3,75	-0,36
	ÉP2	334	8,80	3,71	
Constance	Exclus	1 258	15,20	3,41	-1,52
	ÉP2	334	15,51	3,27	
Discipline punitive	Exclus	1 279	8,68	2,04	-1,83
	ÉP2	334	8,91	1,94	
Fonctionnement de la famille	Exclus	1 280	7,97	5,07	0,57
	ÉP2	334	7,79	5,37	
Lecture avec l'enfant	Exclus	1 287	6,37	1,31	-2,36*
	ÉP2	334	6,55	0,96	
Heures travaillées par la PCM	Exclus	1 304	21,93	19,42	-1,34
	ÉP2	334	23,51	17,35	
Sécurité du quartier	Exclus	1 277	4,24	1,34	-1,12
	ÉP2	334	4,33	1,20	
Voisins	Exclus	1 195	10,39	2,89	-4,06***
	ÉP2	334	11,09	2,48	
Problèmes dans le quartier	Exclus	1 264	1,31	1,59	1,07
	ÉP2	334	1,20	1,59	
Ambiance de l'école (parent)	Exclus	1 232	6,23	1,79	0,97
	ÉP2	334	6,12	1,72	

Remarque : ÉP2=Échantillon parents 2; PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant.
* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A3
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Comportement prosocial	Exclus	1 188	12,55	3,86	-1,25
	ÉE1	395	12,83	3,54	
Santé	Exclus	1 230	1,54	0,73	0,38
	ÉE1	395	1,52	0,73	
Antécédents en matière de santé	Exclus	1 230	1,17	0,52	1,48
	ÉE1	395	1,12	0,40	
A hâte d'aller à l'école	Exclus	1 223	4,53	0,87	0,46
	ÉE1	395	4,51	0,83	
Rendement scolaire	Exclus	1 217	1,69	0,83	-2,99**
	ÉE1	395	1,84	0,92	
Nombre d'amis intimes	Exclus	1 216	3,43	0,93	0,42
	ÉE1	395	3,41	0,84	
S'entend bien avec les autres	Exclus	1 223	1,49	0,74	-0,88
	ÉE1	395	1,52	0,68	
S'entend bien avec son professeur	Exclus	1 221	1,28	0,64	-2,19*
	ÉE1	395	1,36	0,69	
S'entend bien avec ses parents	Exclus	1 225	1,53	0,71	0,12
	ÉE1	395	1,52	0,71	
Affect	Exclus	1 226	1,12	0,35	1,72
	ÉE1	395	1,09	0,30	
Hyperactivité	Exclus	1 201	4,55	3,50	0,80
	ÉE1	395	4,39	3,65	
Troubles affectifs	Exclus	1 223	2,58	2,54	0,71
	ÉE1	395	2,47	2,46	
Agression	Exclus	1 209	1,40	1,94	0,37
	ÉE1	395	1,36	1,78	
Agression indirecte	Exclus	1 164	1,39	1,96	0,58
	ÉE1	395	1,33	1,68	
Non-respect de la propriété	Exclus	1 223	0,82	1,18	2,33*
	ÉE1	395	0,66	1,15	
Activités de loisirs	Exclus	1 225	2,08	1,07	0,36
	ÉE1	395	2,06	1,01	
Jeux vidéo	Exclus	1 225	2,61	1,40	0,37
	ÉE1	395	2,58	1,38	
Télévision	Exclus	1 173	1,79	0,93	1,96*
	ÉE1	395	1,69	0,83	
Activités avec des amis	Exclus	1 216	3,68	1,14	0,62
	ÉE1	395	3,64	1,12	
Jours d'école manqués	Exclus	1 218	3,11	3,87	0,68
	ÉE1	395	2,96	3,34	
Âge de la PCM	Exclus	1 248	35,28	5,18	-0,41
	ÉE1	395	35,40	5,28	
Scolarité de la PCM	Exclus	1 246	12,28	2,47	-2,28*
	ÉE1	395	12,60	2,15	
Ratio revenu du ménage-SFR	Exclus	1 248	1 857,17	1 549,83	-3,21**
	ÉE1	395	2 131,33	1 240,01	
Statut socioéconomique	Exclus	1 236	-0,09	0,80	-2,37*
	ÉE1	395	0,02	0,77	
Nombre de frères et sœurs	Exclus	1 248	1,52	1,04	1,96
	ÉE1	395	1,40	1,04	
Temps pendant lequel l'enfant est gardé	Exclus	1 223	5,44	12,1	0,90
	ÉE1	395	4,82	11,4	

Tableau A3 (suite)
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Maison surpeuplée	Exclus	1 244	1,42	0,43	3,23***
	ÉE1	395	1,34	0,37	
Changement d'école	Exclus	1 226	0,36	0,78	0,44
	ÉE1	395	0,34	0,73	
Déménagements	Exclus	1 217	1,74	2,02	2,63**
	ÉE1	395	1,45	1,70	
Santé de la PCM	Exclus	1 235	2,01	0,86	0,94
	ÉE1	395	1,96	0,92	
Dépression chez la PCM	Exclus	1 220	5,00	5,60	2,24*
	ÉE1	395	4,29	5,22	
Soutien social	Exclus	1 222	14,30	2,88	-1,85
	ÉE1	395	14,60	2,82	
Indice de l'état de santé	Exclus	1 248	1,13	1,18	2,58***
	ÉE1	395	0,97	0,05	
Interactions positives	Exclus	1 224	12,58	2,75	-0,52
	ÉE1	395	12,66	2,82	
Pratiques parentales non efficaces	Exclus	1 204	8,73	3,79	-0,04
	ÉE1	395	8,74	3,60	
Constance	Exclus	1 197	15,26	3,46	-0,08
	ÉE1	395	15,27	3,16	
Discipline punitive	Exclus	1 217	8,65	2,04	-2,90**
	ÉE1	395	8,99	1,92	
Fonctionnement de la famille	Exclus	1 219	8,01	5,22	1,04
	ÉE1	395	7,70	4,87	
Lecture avec l'enfant	Exclus	1 225	6,35	1,31	-3,10***
	ÉE1	395	6,58	1,03	
Heures travaillées par la PCM	Exclus	1 243	21,47	19,17	-2,93**
	ÉE1	395	24,70	19,03	
Sécurité du quartier	Exclus	1 215	4,24	1,34	-0,90
	ÉE1	395	4,31	1,24	
Voisins	Exclus	1 134	10,43	2,85	-2,59*
	ÉE1	395	10,86	2,70	
Problèmes dans le quartier	Exclus	1 203	1,27	1,60	-0,70
	ÉE1	395	1,33	1,57	
Ambiance de l'école (parent)	Exclus	1 171	6,20	1,78	-0,20
	ÉE1	395	6,22	1,76	
Attentes en matière de scolarité	Exclus	478	12,41	1,99	-0,49
	ÉE1	291	12,48	2,14	
Environnement scolaire axé sur la participation	Exclus	479	19,44	4,56	0,36
	ÉE1	294	19,32	4,76	
Environnement scolaire axé sur le soutien	Exclus	478	13,81	4,48	-0,93
	ÉE1	291	14,11	4,22	
Climat disciplinaire	Exclus	480	11,09	3,05	-1,48
	ÉE1	288	11,42	2,87	
Participation des parents aux activités scolaires	Exclus	446	2,65	0,53	-1,36
	ÉE1	277	2,71	0,50	
Soutien de l'apprentissage	Exclus	472	2,67	2,97	1,72
	ÉE1	289	2,31	2,45	
Aptitudes scolaires (enseignant)	Exclus	482	24,34	4,70	0,52
	ÉE1	294	24,17	4,06	

Remarque : ÉE1=Échantillon enseignants 1; PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant.
* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A4
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Comportement prosocial	Exclus	1 341	12,58	3,79	-0,10
	ÉE2	242	12,84	3,74	
Santé	Exclus	1 383	1,53	0,72	-0,11
	ÉE2	242	1,54	0,76	
Antécédents en matière de santé	Exclus	1 383	1,16	0,51	0,18
	ÉE2	242	1,15	0,43	
A hâte d'aller à l'école	Exclus	1 376	4,52	0,88	-0,53
	ÉE2	242	4,55	0,74	
Rendement scolaire	Exclus	1 370	1,72	0,84	-1,11
	ÉE2	242	1,79	0,92	
Nombre d'amis intimes	Exclus	1 369	3,42	0,92	-0,14
	ÉE2	242	3,43	0,87	
S'entend bien avec les autres	Exclus	1 376	1,50	0,74	0,44
	ÉE2	242	1,48	0,67	
S'entend bien avec son professeur	Exclus	1 375	1,29	0,63	-1,80
	ÉE2	242	1,37	0,73	
S'entend bien avec ses parents	Exclus	1 378	1,53	0,70	0,33
	ÉE2	242	1,51	0,75	
Affect	Exclus	1 379	1,12	0,35	2,06*
	ÉE2	242	1,07	0,28	
Hyperactivité	Exclus	1 354	4,58	3,52	1,73
	ÉE2	242	4,15	3,60	
Troubles affectifs	Exclus	1 376	2,58	2,56	1,32
	ÉE2	242	2,35	2,29	
Agression	Exclus	1 363	1,41	1,93	1,12
	ÉE2	242	1,27	1,75	
Agression indirecte	Exclus	1 317	1,41	1,94	1,40
	ÉE2	242	1,22	1,64	
Non-respect de la propriété	Exclus	1 376	0,80	1,14	1,79
	ÉE2	242	0,65	1,21	
Activités de loisirs	Exclus	1 378	2,08	1,06	0,32
	ÉE2	242	2,06	1,04	
Jeux vidéo	Exclus	1 378	2,61	1,40	0,55
	ÉE2	242	2,55	1,34	
Télévision	Exclus	1 326	1,78	0,91	1,24
	ÉE2	242	1,70	0,91	
Activités avec des amis	Exclus	1 369	3,67	1,14	0,36
	ÉE2	242	3,65	1,12	
Jours d'école manqués	Exclus	1 371	3,05	3,83	-0,41
	ÉE2	242	3,16	3,22	
Âge de la PCM	Exclus	1 401	35,22	5,17	-1,76
	ÉE2	242	35,86	5,36	
Scolarité de la PCM	Exclus	1 399	12,31	2,45	-1,94
	ÉE2	242	12,63	2,11	
Ratio revenu du ménage-SFR	Exclus	1 401	1 876,03	1 515,39	-3,10**
	ÉE2	242	2 195,58	1 267,98	
Statut socioéconomique	Exclus	1 389	-0,08	0,80	-2,02*
	ÉE2	242	0,03	0,75	
Nombre de frères et sœurs	Exclus	1 401	1,49	1,04	-0,11
	ÉE2	242	1,50	1,09	
Temps pendant lequel l'enfant est gardé	Exclus	1 376	5,46	11,98	1,38
	ÉE2	242	4,31	11,63	

Tableau A4 (suite)
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

Mesure	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Valeur T
Maison surpeuplée	Exclus	1 397	1,42	0,43	2,82**
	ÉE2	242	1,34	0,36	
Changement d'école	Exclus	1 379	0,36	0,79	1,36
	ÉE2	242	0,29	0,66	
Déménagements	Exclus	1 370	1,71	1,97	1,90*
	ÉE2	242	1,45	1,83	
Santé de la PCM	Exclus	1 388	2,00	0,86	0,14
	ÉE2	242	1,99	0,95	
Dépression chez la PCM	Exclus	1 373	4,89	5,52	1,06
	ÉE2	242	4,48	5,45	
Soutien social	Exclus	1 376	14,34	2,86	-1,20
	ÉE2	242	14,58	2,85	
Indice de l'état de santé	Exclus	1 401	1,11	1,12	1,90*
	ÉE2	242	0,97	0,06	
Interactions positives	Exclus	1 377	12,55	2,75	-1,72
	ÉE2	242	12,88	2,85	
Pratiques parentales non efficaces	Exclus	1 357	8,76	3,77	0,71
	ÉE2	242	8,57	3,57	
Constance	Exclus	1 350	15,24	3,40	-0,67
	ÉE2	242	15,40	3,32	
Discipline punitive	Exclus	1 370	8,67	2,01	-2,67**
	ÉE2	242	9,05	2,02	
Fonctionnement de la famille	Exclus	1 372	8,01	5,14	1,40
	ÉE2	242	7,51	5,11	
Lecture avec l'enfant	Exclus	1 378	6,38	1,29	-2,17**
	ÉE2	242	6,57	0,98	
Heures travaillées par la PCM	Exclus	1 396	21,74	19,33	-2,57*
	ÉE2	242	25,16	18,07	
Sécurité du quartier	Exclus	1 368	4,24	1,33	-1,10
	ÉE2	242	4,34	1,18	
Voisins	Exclus	1 287	10,42	2,85	-3,96***
	ÉE2	242	11,20	2,53	
Problèmes dans le quartier	Exclus	1 356	1,29	1,59	0,14
	ÉE2	242	1,27	1,61	
Ambiance de l'école (parent)	Exclus	1 324	6,24	1,79	2,08*
	ÉE2	242	5,98	1,72	
Attentes en matière de scolarité	Exclus	527	12,32	2,05	-2,28*
	ÉE2	242	12,68	2,03	
Environnement scolaire axé sur la participation	Exclus	531	19,41	4,55	0,19
	ÉE2	242	19,35	4,83	
Environnement scolaire axé sur le soutien	Exclus	527	13,84	4,39	-0,74
	ÉE2	242	14,09	4,39	
Climat disciplinaire	Exclus	526	11,13	3,03	-1,08
	ÉE2	242	11,38	2,90	
Participation des parents aux activités scolaires	Exclus	481	2,67	0,52	-0,61
	ÉE2	242	2,69	0,51	
Aptitudes scolaires	Exclus	534	24,26	4,66	-0,10
	ÉE2	242	24,30	4,02	
Soutien de l'apprentissage	Exclus	519	2,65	2,95	1,75
	ÉE2	242	2,27	2,39	

Remarque : ÉE2=Échantillon enseignants 2; PCM=Personne connaissant le mieux l'enfant.
* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A5
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

	Échantillon parents 1		Exclus		FD (N)	Chi carré
Sexe						
Féminin	433	(51,8 %)	360	(44,6 %)	1	8,49***
Masculin	403	(48,2 %)	447	(55,4 %)		
Incapacité physique						
Non	613	(73,2 %)	549	(70 %)	1	2,06
Oui	224	(26,8 %)	235	(30 %)		
Incapacité mentale						
Non	795	(95,1 %)	360	(44,6 %)	1	2,57
Oui	41	(4,9 %)	447	(55,4 %)		
Éducation spéciale						
Non	783	(93,6 %)	549	(70 %)	1	0,03
Oui	53	(6,4 %)	235	(30 %)		
Prématernelle						
Non	394	(47,1 %)	361	(46,7 %)	1	0,03
Oui	442	(52,9 %)	412	(53,3 %)		
Sexe de la PCM						
Féminin	777	(92,9 %)	707	(87,6 %)	1	13,37***
Masculin	59	(7,1 %)	100	(12,4 %)		
Parent seul						
2 parents	735	(87,8 %)	660	(81,8 %)	1	13,02**
1 parent	147	(18,2 %)	101	(12,1 %)		
Taille de la ville						
500 000 et plus	372	(44,5 %)	393	(48,8 %)	5	5,10
100 000 à 500 000	140	(16,7 %)	121	(15,0 %)		
30 000 à 100 000	68	(8,1 %)	51	(6,3 %)		
15 000 à 30 000	32	(3,8 %)	24	(3,0 %)		
Moins de 15 000	63	(7,5 %)	61	(7,6 %)		
Région rurale	161	(19,3 %)	156	(19,4 %)		

* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A6
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon parents 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

	Échantillon parents 2		Exclus		FD (N)	Chi carré
Sexe						
Féminin	186	(55,7 %)	664	(50,7 %)	1	2,62
Masculin	148	(44,3 %)	645	(49,3 %)		
Incapacité physique						
Non	259	(77,5 %)	903	(70,2 %)	1	7,02**
Oui	75	(22,5 %)	383	(29,8 %)		
Incapacité mentale						
Non	313	(93,7 %)	1 240	(96,4 %)	1	4,91*
Oui	21	(6,3 %)	46	(3,6 %)		
Éducation spéciale						
Non	310	(92,8 %)	1 205	(93,9 %)	1	0,55
Oui	24	(7,2 %)	78	(6,1 %)		
Prématernelle						
Non	126	(37,7 %)	629	(49,3 %)	1	14,32***
Oui	208	(62,3 %)	646	(50,7 %)		
Sexe de la PCM						
Féminin	310	(92,8 %)	1 174	(89,7 %)	1	2,98
Masculin	24	(7,2 %)	135	(10,3 %)		
Parent seul						
2 parents	300	(89,8 %)	1 095	(83,7 %)	1	12,52**
1 parent	33	(9,9 %)	214	(16,3 %)		
Taille de la ville						
500 000 et plus	125	(37,4 %)	640	(48,9 %)	5	22,60***
100 000 à 500 000	58	(17,4 %)	203	(15,5 %)		
30 000 à 100 000	31	(9,3 %)	87	(6,7 %)		
15 000 à 30 000	21	(6,3 %)	35	(2,7 %)		
Moins de 15 000	31	(9,3 %)	94	(7,2 %)		
Région rurale	68	(20,4 %)	249	(19,0 %)		

* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A7
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 1 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

	Échantillon enseignants 1		Exclus		FD (N)	Chi carré
Sexe						
Féminin	217	(54,8 %)	633	(50,8 %)	1	1,96
Masculin	179	(45,2 %)	614	(49,2 %)		
Incapacité physique						
Non	278	(70,4 %)	884	(72,1 %)	1	0,44
Oui	117	(29,6 %)	342	(27,9 %)		
Incapacité mentale						
Non	374	(94,7 %)	1 179	(96,2 %)	1	1,63
Oui	21	(5,3 %)	47	(3,8 %)		
Éducation spéciale						
Non	369	(93,4 %)	1 145	(93,7 %)	1	0,04
Oui	26	(6,6 %)	77	(6,3 %)		
Prématernelle						
Non	188	(47,5 %)	567	(46,7 %)	1	0,06
Oui	208	(52,5 %)	646	(53,3 %)		
Sexe de la PCM						
Féminin	375	(94,9 %)	1 109	(88,9 %)	1	12,67***
Masculin	20	(5,1 %)	139	(11,1 %)		
Parent seul						
2 parents	346	(87,4 %)	1 049	(84,1 %)	1	6,08*
1 parent	49	(12,4 %)	199	(15,9 %)		
Taille de la ville						
500 000 et plus	134	(33,8 %)	631	(50,6 %)	5	38,30***
100 000 à 500 000	78	(19,7 %)	183	(14,7 %)		
30 000 à 100 000	40	(10,1 %)	79	(6,3 %)		
15 000 à 30 000	21	(5,3 %)	36	(2,9 %)		
Moins de 15 000	39	(9,8 %)	86	(6,9 %)		
Région rurale	84	(21,2 %)	233	(18,7 %)		

* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Tableau A8
Comparaisons de groupes entre l'Échantillon enseignants 2 et les enfants de 7 ans du cycle 1 exclus

	Échantillon enseignants 2		Exclus		FD (N)	Chi carré
Sexe						
Féminin	137	(56,6 %)	713	(50,9 %)	1	2,7
Masculin	105	(43,6 %)	688	(49,1 %)		
Incapacité physique						
Non	185	(76,4 %)	977	(70,8 %)	1	3,18
Oui	57	(23,6 %)	402	(29,2 %)		
Incapacité mentale						
Non	225	(93,0 %)	1 328	(96,3 %)	1	5,67*
Oui	17	(7 %)	51	(3,7 %)		
Éducation spéciale						
Non	222	(91,7 %)	1 292	(94,0 %)	1	1,36
Oui	20	(8,3 %)	83	(6,0 %)		
Prématernelle						
Non	104	(43,0 %)	651	(47,6 %)	1	1,78
Oui	138	(57,0 %)	716	(52,4 %)		
Sexe de la PCM						
Féminin	227	(93,8 %)	1 257	(89,7 %)	1	3,93*
Masculin	15	(6,2 %)	144	(10,3 %)		
Parent seul						
2 parents	217	(89,3 %)	1 179	(84,2 %)	1	10,67**
1 parent	25	(10,3 %)	222	(15,8 %)		
Taille de la ville						
500 000 et plus	79	(32,8 %)	686	(49,0 %)	5	31,87***
100 000 à 500 000	50	(20,7 %)	211	(15,1 %)		
30 000 à 100 000	22	(9,1 %)	96	(6,9 %)		
15 000 à 30 000	18	(7,5 %)	39	(2,8 %)		
Moins de 15 000	23	(9,5 %)	101	(7,2 %)		
Région rurale	49	(20,3 %)	268	(19,1 %)		

* veut dire une valeur significative inférieure à 10 %
** veut dire une valeur significative inférieure à 5 %
*** veut dire une valeur significative inférieure à 1 %

Annexe B

Tableau B1
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	CPP	CPE	1.1.	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.4.2
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	1	0,259	-0,163	-0,174	-0,091	-0,079	0,050	-0,024	0,116	-0,101	0,065	0,157
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	0,188	1	-0,281	-0,041	-0,035	-0,024	-0,152	0,017	0,137	-0,250	0,514	0,034
1.1 Sexe	-0,144	-0,304	1	-0,061	-0,061	-0,002	0,019	-0,004	-0,159	0,035	-0,286	-0,095
1.1.1 Santé	-0,157	-0,080	-0,029	1	0,419	0,293	0,122	-0,146	0,008	0,160	-0,020	0,118
1.1.2 Antécédents en matière de santé	-0,074	-0,047	-0,037	0,470	1	0,193	0,040	-0,031	0,018	-0,041	0,043	0,001
1.2.1 Incapacité physique	0,05	-0,074	0,059	0,205	0,154	1	0,135	-0,110	-0,083	0,039	-0,024	-0,141
1.2.2 Incapacité mentale	0,004	-0,144	0,040	0,113	0,024	0,029	1	-0,531	-0,032	0,291	-0,110	-0,173
1.2.3 Éducation spéciale	0,061	0,034	-0,024	-0,177	-0,072	-0,035	-0,396	1	0,029	-0,348	0,149	0,115
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	0,188	0,117	-0,068	-0,067	-0,078	-0,014	-0,005	0,028	1	-0,176	0,158	0,170
1.3.2 Rendement scolaire	-0,170	-0,244	0,067	0,237	0,085	0,010	0,209	-0,363	-0,162	1	-0,450	-0,012
1.3.3 Aptitudes scolaires											1	0,089
1.4.2 Nombre d'amis intimes	0,142	0,032	-0,051	-0,008	-0,061	-0,05	-0,79	0,084	0,031	-0,032	0,073	1
1.4.3 S'entend bien avec les autres	-0,126	-0,168	-0,035	0,077	0,121	0,081	0,125	-0,062	-0,081	0,130	-0,219	-0,165
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	-0,210	-0,324	0,055	0,104	0,081	0,024	0,102	-0,164	-0,152	0,323	-0,219	-0,058
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	-0,162	-0,180	0,029	0,136	0,099	0,093	0,141	0,003	-0,063	0,157	-0,087	-0,149
1.5.1 Affect	-0,242	-0,279	-0,026	0,092	0,091	0,053	0,074	-0,001	-0,175	0,098	-0,115	-0,035
1.5.2 Hyperactivité	-0,191	-0,269	0,190	0,106	0,114	0,066	0,222	-0,125	-0,253	0,310	-0,460	-0,168
1.5.3 Troubles affectifs	-0,149	-0,138	0,004	0,079	0,202	0,094	0,133	-0,058	-0,081	0,134	-0,128	-0,226
1.5.4 Agression	-0,133	-0,210	0,179	0,110	0,062	0,199	0,202	-0,047	-0,131	0,154	-0,287	-0,136
1.5.5 Agression indirecte	-0,044	-0,144	-0,027	0,051	0,038	0,091	0,092	0,033	-0,098	0,100	-0,170	-0,070
1.5.6 Non-respect de la propriété	-0,165	-0,180	0,109	0,117	0,082	0,119	0,246	-0,084	-0,047	0,185	-0,175	-0,237
1.6.1 Prématernelle	-0,046	0,020	-0,020	0,001	-0,007	0,036	0,018	0,024	-0,053	-0,099	0,109	-0,007
1.6.2 Activités de loisirs	-0,089	-0,020	-0,189	0,061	0,061	-0,063	0,026	-0,007	-0,119	0,138	-0,071	-0,055
1.6.3 Jeux vidéo	0,073	0,213	-0,193	-0,127	-0,048	-0,102	-0,021	0,024	-0,027	-0,054	0,042	0,047
1.6.4 Télévision	-0,127	-0,006	0,062	0,146	0,052	0,048	-0,072	0,014	0,011	0,062	-0,024	-0,090
1.6.5 Activités avec des amis	-0,025	-0,070	0,063	-0,052	-0,023	-0,001	0,062	0,002	0,033	0,007	0,010	0,042

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	CPP	CPE	1.1.	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.4.2
1.7.1 Jours d'école manqués	-0,007	-0,080	0,016	0,178	0,227	0,045	0,081	-0,163	-0,020	0,114	-0,191	-0,071
2.1.1 Âge de la PCM	-0,017	0,095	0,017	-0,043	-0,121	0,007	-0,080	-0,022	0,059	0,021	0,032	0,139
2.1.2 Sexe de la PCM	-0,085	0,048	0,030	0,099	0,025	0,111	-0,039	-0,021	0,043	-0,062	0,073	0,036
2.1.3 Scolarité de la PCM	0,137	0,115	-0,033	-0,157	-0,073	0,011	-0,052	-0,028	0,027	-0,091	0,091	0,155
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	0,039	0,251	-0,085	-0,156	-0,056	-0,047	-0,048	-0,004	0,050	-0,073	0,144	0,097
2.2.3 SSE	0,129	0,185	-0,033	-0,169	-0,076	-0,007	-0,067	-0,046	0,078	-0,095	0,098	0,109
2.3.1 Monoparentalité	-0,083	-0,128	0,018	0,053	0,035	0,099	0,098	-0,044	-0,015	0,133	-0,168	-0,112
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	0,016	0,089	0,049	-0,035	-0,055	0,010	-0,088	0,074	-0,111	0,065	-0,019	0,059
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé	-0,121	-0,049	0,011	-0,008	-0,032	0,048	-0,011	0,023	0,071	-0,133	0,004	0,115
2.4.1 Maison surpeuplée	0,094	0,009	0,179	-0,031	-0,050	-0,083	-0,047	0,025	-0,012	0,178	-0,276	0,066
2.4.3 Changement d'école	-0,043	-0,139	-0,012	0,033	-0,051	0,001	0,204	-0,085	-0,028	0,123	-0,152	-0,092
2.4.4 Déménagements	-0,083	-0,186	0,030	0,072	0,047	0,057	0,268	-0,120	-0,026	0,086	-0,025	-0,020
2.5.1 Santé de la PCM	0,013	-0,107	-0,018	0,303	0,162	0,132	0,022	0,023	0,013	-0,040	-0,067	0,093
2.5.2 Dépression chez la PCM	-0,006	-0,060	0,026	0,071	0,060	0,077	0,106	-0,003	0,031	-0,006	-0,011	-0,116
2.6.1 Soutien social	0,180	0,046	-0,061	-0,148	-0,063	0,003	-0,020	-0,045	0,027	-0,091	0,091	0,104
2.6.2 Indice de l'état de santé	0,235	0,242	0,013	-0,191	-0,173	-0,098	-0,213	0,158	0,201	-0,232	0,203	0,027
2.7.1 Interactions positives	0,279	0,013	0,069	-0,048	-0,069	0,008	0,024	-0,095	0,068	-0,099	0,003	0,141
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	-0,201	-0,126	0,041	0,087	0,123	0,067	0,124	-0,039	-0,168	0,125	-0,224	-0,203
2.7.3 Constance	0,149	0,062	0,123	-0,194	-0,066	-0,043	-0,021	0,094	0,126	-0,135	0,069	0,034
2.7.4 Discipline punitive	-0,233	-0,053	-0,018	0,116	0,113	0,046	0,130	-0,071	-0,115	0,161	-0,054	-0,117
2.8.1 Fonctionnement de la famille	-0,211	-0,130	-0,084	0,207	0,051	0,024	0,043	0,025	-0,076	0,080	-0,007	-0,036
2.9.1 Lecture avec l'enfant	0,127	0,014	-0,144	0,020	-0,086	0,098	0,022	-0,029	0,008	-0,014	0,064	0,055
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	-0,027	0,129	-0,144	0,036	0,054	0,060	-0,032	0,020	-0,080	0,035	0,078	0,048
3.1.1 Sécurité du quartier	0,001	-0,015	0,180	-0,120	-0,031	0,011	0,020	-0,008	0,101	-0,042	-0,017	-0,016
3.1.2 Voisins	0,242	0,100	0,110	-0,207	-0,058	-0,042	-0,024	0,032	0,237	-0,080	0,078	0,079
3.1.3 Problèmes dans le quartier	-0,027	0,056	-0,055	0,035	0,078	-0,009	0,024	-0,048	-0,084	0,066	0,012	-0,099
3.1.4 Taille de la ville	-0,032	0,069	-0,011	0,069	0,044	0,008	0,008	0,003	0,027	-0,033	-0,028	0,017
4.1.1 Ambiance de l'école	-0,085	-0,070	0,008	0,229	0,140	0,034	-0,032	-0,034	-0,065	0,107	-0,076	-0,152

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.5.1	1.5.2	1.5.3	1.5.4	1.5.5	1.5.6	1.6.1	1.6.2	1.6.3
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	-0,208	-0,215	-0,224	-0,113	-0,239	-0,187	-0,222	-0,111	-0,247	-0,111	-0,046	0,024
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	-0,171	-0,335	-0,214	-0,257	-0,311	-0,160	-0,250	-0,199	-0,206	0,060	-0,010	0,204
1.1 Sexe	-0,040	-0,010	0,006	-0,085	0,268	-0,011	0,208	-0,016	0,150	0,084	-0,118	-0,165
1.1.1 Santé	0,002	0,096	0,093	0,038	0,035	-0,005	0,056	0,078	0,046	0,073	0,008	-0,087
1.1.2 Antécédents en matière de santé	0,032	0,030	-0,014	0,050	0,076	0,066	-0,017	-0,014	-0,005	0,053	-0,028	0,024
1.2.1 Incapacité physique	0,069	-0,026	0,121	0,122	0,037	0,101	0,220	0,109	0,117	0,066	-0,085	0,005
1.2.2 Incapacité mentale	0,207	0,121	0,164	0,164	0,269	0,153	0,209	0,159	0,271	-0,045	0,017	-0,109
1.2.3 Éducation spéciale	-0,070	-0,066	0,070	0,010	-0,153	0,018	0,003	0,006	-0,080	-0,024	-0,036	0,016
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,109	-0,090	-0,074	-0,096	-0,186	-0,132	-0,196	-0,068	-0,069	0,032	-0,062	-0,048
1.3.2 Rendement scolaire	0,220	0,359	0,112	0,098	0,289	0,118	0,112	0,095	0,164	-0,037	0,163	0,049
1.3.3 Aptitudes scolaires	-0,246	-0,197	-0,086	-0,184	-0,449	-0,107	-0,255	-0,140	-0,138	0,10	-0,085	0,068
1.4.2 Nombre d'amis intimes	-0,174	0,044	-0,101	-0,055	-0,150	-0,159	-0,161	0,006	-0,138	-0,062	-0,031	-0,041
1.4.3 S'entend bien avec les autres	1	0,341	0,472	0,273	0,386	0,442	0,415	0,365	0,436	-0,109	0,028	0,007
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	0,409	1	0,188	0,037	0,207	0,158	0,169	0,155	0,196	-0,066	0,086	-0,078
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	0,448	0,301	1	0,311	0,341	0,454	0,444	0,382	0,530	0,044	-0,076	-0,003
1.5.1 Affect	0,215	0,108	0,209	1	0,222	0,451	0,302	0,227	0,263	-0,073	0,053	-0,086
1.5.2 Hyperactivité	0,377	0,279	0,356	0,176	1	0,426	0,496	0,293	0,403	0,071	0,010	-0,047
1.5.3 Troubles affectifs	0,392	0,234	0,421	0,365	0,455	1	0,526	0,408	0,468	-0,001	0,192	0,064
1.5.4 Agression	0,398	0,256	0,460	0,189	0,495	0,517	1	0,545	0,599	0,032	0,077	-0,036
1.5.5 Agression indirecte	0,395	0,199	0,324	0,123	0,385	0,434	0,556	1	0,459	0,038	-0,010	-0,039
1.5.6 Non-respect de la propriété	0,313	0,190	0,465	0,193	0,433	0,439	0,607	0,473	1	0,044	0,002	-0,029
1.6.1 Prématernelle	0,058	-0,011	-0,035	-0,005	0,014	-0,037	-0,041	0,012	-0,010	1	-0,011	0,091
1.6.2 Activités de loisirs	0,014	0,055	-0,042	0,159	0,072	0,121	0,014	0,010	0,085	0,029	1	0,180
1.6.3 Jeux vidéo	0,014	-0,063	-0,018	-0,062	-0,073	-0,009	-0,059	-0,037	-0,039	0,102	0,112	1
1.6.4 Télévision	0,087	0,001	0,153	0,038	0,117	0,103	0,056	0,126	0,159	-0,096	-0,043	-0,187
1.6.5 Activités avec des amis	-0,075	-0,095	-0,045	0,015	0,024	-0,044	0,049	-0,063	0,031	0,029	-0,034	-0,087
1.7.1 Jours d'école manqués	0,046	0,155	0,065	-0,064	0,045	0,074	0,030	-0,028	0,028	-0,094	-0,015	-0,059
2.1.1 Âge de la PCM	-0,134	-0,025	-0,111	-0,123	-0,135	-0,163	-0,068	-0,071	-0,163	-0,076	-0,049	-0,014
2.1.2 Sexe de la PCM	0,078	-0,026	-0,022	-0,009	0,003	0,056	-0,036	0,052	-0,050	0,002	-0,077	0,012
2.1.3 Scolarité de la PCM	-0,053	-0,001	-0,057	-0,135	-0,148	-0,100	-0,027	-0,091	-0,151	-0,078	-0,110	0,028
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	-0,073	-0,084	-0,147	-0,154	-0,123	-0,127	-0,101	-0,124	-0,142	-0,136	-0,105	-0,041
2.2.3 SSE	-0,110	-0,059	-0,132	-0,181	-0,180	-0,143	-0,082	-0,156	-0,209	-0,163	-0,158	0,005

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.5.1	1.5.2	1.5.3	1.5.4	1.5.5	1.5.6	1.6.1	1.6.2	1.6.3
2.3.1 Monoparentalité	0,175	0,202	0,192	0,106	0,195	0,217	0,172	0,209	0,249	0,094	0,096	0,010
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	-0,070	-0,061	-0,101	0,038	-0,077	-0,036	0,003	0,003	-0,086	-0,005	-0,002	0,060
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	0,056	0,093	-0,015	-0,006	0,057	-0,054	0,009	0,034	0,044	0,047	-0,021	-0,038
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,125	-0,167	-0,121	-0,049	-0,062	-0,068	-0,072	-0,072	-0,089	0,072	-0,011	0,070
2.4.3 Changement d'école	0,041	0,029	0,099	0,072	0,102	0,134	0,092	0,172	0,168	-0,100	0,076	-0,015
2.4.4 Déménagements	0,135	0,108	0,121	0,202	0,167	0,248	0,159	0,176	0,224	0,051	0,033	-0,009
2.5.1 Santé de la PCM	0,065	0,157	0,087	0,050	0,052	0,086	0,097	0,056	0,094	0,091	0,089	-0,028
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,122	0,057	0,119	0,147	0,111	0,274	0,173	0,136	0,211	0,135	0,139	0,051
2.6.1 Soutien social	-0,100	-0,009	-0,055	-0,128	-0,112	-0,109	-0,050	-0,076	-0,069	-0,126	-0,157	-0,038
2.6.2 Indice de l'état de santé	-0,255	-0,162	-0,207	-0,627	-0,290	-0,344	-0,228	-0,163	-0,243	-0,030	-0,191	-0,001
2.7.1 Interactions positives	-0,190	-0,139	-0,235	-0,065	-0,151	-0,166	-0,143	-0,184	-0,168	-0,079	-0,136	-0,003
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	0,321	0,209	0,472	0,162	0,472	0,453	0,479	0,348	0,419	-0,035	0,011	-0,027
2.7.3 Constance	-0,060	-0,151	-0,085	-0,115	-0,190	-0,097	-0,103	-0,157	-0,177	-0,052	-0,169	-0,008
2.7.4 Discipline punitive	0,251	0,178	0,331	0,113	0,331	0,256	0,272	0,239	0,264	-0,020	0,084	0,076
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,192	0,095	0,122	0,188	0,142	0,162	0,082	0,153	0,141	0,110	0,223	0,041
2.9.1 Lecture avec l'enfant	-0,093	-0,047	-0,114	-0,061	-0,103	-0,120	-0,039	-0,053	-0,079	-0,025	-0,022	0,063
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	0,085	0,065	0,012	-0,077	0,029	0,041	0,042	0,117	0,013	0,033	-0,070	-0,147
3.1.1 Sécurité du quartier	-0,031	-0,055	-0,077	-0,168	0,027	-0,067	-0,014	-0,028	-0,048	-0,025	-0,281	-0,019
3.1.2 Voisins	-0,123	-0,099	-0,063	-0,239	-0,097	-0,085	-0,060	-0,038	-0,084	-0,117	-0,248	0,069
3.1.3 Problèmes dans le quartier	0,063	0,020	0,075	0,088	0,070	0,201	0,100	0,074	0,107	-0,052	0,064	-0,025
3.1.4 Taille de la ville	0,033	-0,064	0,048	0,002	0,076	0,053	0,087	0,105	0,079	0,073	-0,035	0,013
4.1.1 Ambiance de l'école	0,150	0,190	0,157	-0,005	0,159	0,097	0,068	0,089	0,109	-0,039	0,107	-0,130
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.6.4	1.6.5	1.7.1	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.2	2.2.3	2.3.1	2.3.2	2.3.4	2.4.1
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	-0,122	-0,074	0,056	-0,077	-0,069	0,170	0,160	0,197	-0,146	-0,050	-0,073	0,017
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	0,021	-0,066	-0,102	0,050	0,042	0,114	0,246	0,172	-0,106	0,077	-0,066	-0,027
1.1 Sexe	-0,063	0,108	-0,066	-0,115	-0,008	-0,109	-0,146	-0,162	0,132	-0,007	-0,008	0,217
1.1.1 Santé	0,219	0,003	0,147	0,068	0,151	-0,124	-0,199	-0,209	0,188	0,017	0,013	-0,005
1.1.2 Antécédents en matière de santé	0,073	-0,022	0,143	-0,080	-0,022	-0,035	-0,047	-0,043	-0,078	-0,078	-0,036	-0,022
1.2.1 Incapacité physique	0,136	0,046	0,097	-0,055	0,207	-0,074	-0,104	-0,085	0,096	0,065	-0,019	-0,048
1.2.2 Incapacité mentale	-0,030	0,142	0,076	-0,055	-0,019	-0,105	-0,065	-0,138	0,130	-0,103	0,023	-0,047
1.2.3 Éducation spéciale	0,033	-0,114	-0,001	-0,093	-0,084	0,005	-0,002	0,004	-0,031	0,095	-0,005	0,034
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,094	-0,041	-0,013	0,072	-0,053	-0,032	0,105	0,058	-0,021	0,051	0,021	0,015
1.3.2 Rendement scolaire	-0,013	0,005	0,049	0,092	0,054	-0,087	-0,095	-0,144	0,108	0,111	0,051	-0,101
1.3.3 Aptitudes scolaires	-0,029	-0,046	-0,161	0,074	0,053	0,153	0,174	0,133	-0,098	0,001	0,001	-0,024
1.4.2 Nombre d'amis intimes	-0,008	-0,024	-0,006	0,030	0,111	0,047	-0,016	-0,018	-0,075	-0,041	-0,005	0,029
1.4.3 S'entend bien avec les autres	0,200	-0,065	0,097	-0,152	-0,105	-0,045	-0,074	-0,100	0,065	0,018	0,080	-0,078
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	-0,010	-0,030	0,100	0,202	-0,050	0,004	-0,052	-0,073	0,085	0,018	0,219	-0,125
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	0,183	0,021	0,008	-0,059	-0,004	-0,110	-0,172	-0,221	0,228	-0,080	0,056	-0,036
1.5.1 Affect	0,085	0,037	-0,082	-0,174	0,061	-0,086	-0,153	-0,148	0,040	-0,042	-0,100	-0,089
1.5.2 Hyperactivité	0,030	0,196	0,032	-0,126	0,006	-0,150	-0,164	-0,183	0,163	-0,090	0,069	0,124
1.5.3 Troubles affectifs	0,130	-0,024	0,031	-0,170	0,047	-0,098	-0,127	-0,191	0,125	-0,046	-0,026	-0,036
1.5.4 Agression	0,036	0,120	0,040	-0,150	-0,038	-0,140	-0,151	-0,210	0,078	0,056	-0,028	0,093
1.5.5 Agression indirecte	0,131	-0,023	-0,047	-0,095	0,052	-0,116	-0,191	-0,240	0,158	0,023	0,048	-0,019
1.5.6 Non-respect de la propriété	0,114	0,100	0,068	-0,216	-0,037	-0,186	-0,106	-0,257	0,243	-0,085	0,123	-0,077
1.6.1 Prématernelle	-0,067	0,113	-0,086	-0,104	-0,062	-0,012	-0,141	-0,095	0,134	0,017	0,080	0,048
1.6.2 Activités de loisirs	-0,124	-0,096	0,066	0,051	-0,037	-0,064	-0,023	-0,075	0,030	-0,045	0,043	-0,109
1.6.3 Jeux vidéo	-0,091	-0,064	-0,112	0,014	-0,030	0,112	0,054	0,084	0,043	0,007	-0,101	-0,062
1.6.4 Télévision	1	-0,057	0,047	-0,089	0,222	-0,047	-0,059	-0,087	0,038	0,003	0,001	-0,065
1.6.5 Activités avec des amis	0,034	1	-0,002	-0,050	-0,043	-0,102	-0,095	-0,058	-0,029	-0,025	-0,029	0,170
1.7.1 Jours d'école manqués	0,058	-0,023	1	0,017	-0,100	0,030	0,008	0,008	0,064	-0,081	0,021	-0,099
2.1.1 Âge de la PCM	-0,078	-0,043	-0,060	1	0,117	0,240	0,154	0,296	-0,010	0,193	0,020	-0,061
2.1.2 Sexe de la PCM	0,079	-0,012	-0,058	0,109	1	-0,064	-0,028	-0,076	0,007	-0,053	-0,033	0,085
2.1.3 Scolarité de la PCM	-0,183	-0,014	-0,015	0,354	-0,006	1	0,431	0,786	-0,185	0,117	0,069	-0,061
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	-0,105	-0,026	0,007	0,277	0,074	0,465	1	0,628	-0,260	-0,107	0,063	-0,156
2.2.3 SSE	-0,193	-0,008	0,001	0,389	0,019	0,826	0,639	1	-0,331	0,164	0,033	-0,039

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.6.4	1.6.5	1.7.1	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.2	2.2.3	2.3.1	2.3.2	2.3.4	2.4.1
2.3.1 Monoparentalité	0,032	-0,053	0,069	-0,047	-0,024	-0,165	-0,252	-0,315	1	-0,164	0,185	-0,258
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	0,071	-0,036	-0,116	0,187	-0,067	0,009	-0,119	0,057	-0,129	1	-0,153	0,295
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,063	0,001	-0,069	0,029	0,084	0,086	0,159	0,083	0,089	-0,137	1	0,005
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,006	0,040	-0,055	0,045	0,031	-0,090	-0,234	-0,099	-0,213	0,493	-0,086	1
2.4.3 Changement d'école	0,083	0,047	0,116	-0,139	-0,080	-0,130	-0,106	-0,143	0,208	0,032	-0,064	-0,025
2.4.4 Déménagements	0,023	0,053	0,073	-0,340	-0,057	-0,206	-0,203	-0,260	0,257	-0,063	0,027	-0,052
2.5.1 Santé de la PCM	0,034	-0,043	0,034	0,050	0,034	-0,195	-0,194	-0,241	0,145	0,044	0,021	0,159
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,060	-0,034	0,010	-0,018	-0,008	-0,182	-0,222	-0,259	0,315	0,092	-0,057	0,164
2.6.1 Soutien social	-0,044	0,018	0,040	0,054	-0,116	0,345	0,259	0,350	-0,140	0,002	0,078	-0,127
2.6.2 Indice de l'état de santé	-0,092	0,020	0,009	0,168	-0,019	0,205	0,199	0,259	-0,160	0,026	-0,022	0,083
2.7.1 Interactions positives	-0,130	0,080	0,088	0,033	0,027	0,121	0,035	0,100	-0,075	-0,070	-0,117	0,063
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	0,093	-0,013	0,056	-0,137	-0,116	-0,071	-0,097	-0,086	0,101	-0,033	-0,004	-0,121
2.7.3 Constance	-0,149	0,050	-0,048	0,118	-0,020	0,239	0,183	0,272	-0,088	0,130	-0,080	0,090
2.7.4 Discipline punitive	0,163	-0,019	-0,022	-0,116	-0,048	-0,114	-0,102	-0,113	0,041	0,013	-0,010	-0,131
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,078	-0,055	-0,019	-0,027	0,098	-0,299	-0,224	-0,368	0,188	-0,030	0,066	0,020
2.9.1 Lecture avec l'enfant	-0,239	0,012	0,036	0,067	-0,058	0,119	0,104	0,149	-0,050	-0,122	-0,030	-0,102
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	0,030	-0,046	-0,053	0,140	0,244	0,252	0,325	0,259	0,001	-0,121	0,313	-0,206
3.1.1 Sécurité du quartier	0,046	0,080	0,063	0,020	0,102	0,096	0,161	0,149	-0,075	-0,030	0,001	-0,093
3.1.2 Voisins	-0,013	-0,026	0,054	0,132	-0,019	0,233	0,189	0,277	-0,150	0,109	-0,029	0,045
3.1.3 Problèmes dans le quartier	-0,061	-0,016	0,035	-0,002	-0,120	-0,019	-0,119	-0,083	0,146	-0,001	-0,039	0,064
3.1.4 Taille de la ville	0,044	-0,019	0,019	-0,132	-0,009	-0,137	0,029	-0,187	0,006	0,031	-0,076	-0,066
4.1.1 Ambiance de l'école	0,084	-0,010	0,049	-0,058	0,003	-0,129	-0,084	-0,138	0,112	-0,111	-0,064	-0,089
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.4.3	2.4.4	2.5.1	2.5.2	2.6.1	2.6.2	2.7.1	2.7.2	2.7.3	2.7.4	2.8.1	2.9.1
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	-0,114	-0,101	-0,176	-0,121	0,218	0,197	0,329	-0,322	0,111	-0,344	-0,288	0,111
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	-0,146	-0,175	-0,115	-0,080	0,018	0,248	0,066	-0,165	0,040	-0,079	-0,138	0,012
1.1 Sexe	0,088	0,035	0,030	-0,057	-0,061	-0,049	0,115	0,089	0,106	0,009	-0,026	-0,087
1.1.1 Santé	0,031	0,073	0,365	0,194	-0,135	-0,137	-0,042	-0,001	-0,185	0,119	0,245	0,015
1.1.2 Antécédents en matière de santé	-0,013	0,012	0,092	-0,037	-0,052	-0,103	-0,077	0,073	-0,044	0,059	0,051	-0,006
1.2.1 Incapacité physique	0,125	0,099	0,125	0,148	-0,035	-0,167	0,073	0,057	-0,117	0,057	0,080	0,070
1.2.2 Incapacité mentale	0,310	0,335	0,022	0,037	0,038	-0,202	0,130	0,097	-0,140	0,139	0,022	-0,005
1.2.3 Éducation spéciale	-0,112	-0,133	0,038	-0,044	-0,013	0,099	-0,085	-0,041	0,154	-0,081	-0,072	-0,023
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,058	0,017	-0,047	0,012	-0,056	0,094	0,000	-0,116	0,036	-0,043	0,052	0,032
1.3.2 Rendement scolaire	0,260	0,194	0,024	0,043	0,055	-0,201	-0,052	0,138	-0,153	0,205	0,094	-0,089
1.3.3 Aptitudes scolaires	-0,276	-0,139	-0,003	-0,026	-0,003	0,240	-0,014	-0,241	0,038	-0,083	-0,017	0,037
1.4.2 Nombre d'amis intimes	-0,158	-0,001	0,061	-0,133	0,105	0,100	0,147	-0,254	-0,023	-0,094	-0,042	0,119
1.4.3 S'entend bien avec les autres	0,124	0,185	0,028	0,168	-0,062	-0,274	-0,184	0,410	-0,056	0,253	0,233	-0,083
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	0,038	0,043	0,172	0,067	0,034	-0,062	-0,178	0,184	-0,227	0,142	0,183	-0,013
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	0,180	0,191	0,111	0,136	-0,087	-0,255	-0,167	0,469	-0,060	0,291	0,186	-0,118
1.5.1 Affect	0,126	0,275	0,038	0,123	-0,077	-0,567	-0,022	0,237	-0,042	0,063	0,166	-0,025
1.5.2 Hyperactivité	0,119	0,166	0,045	0,090	-0,105	-0,255	-0,060	0,461	-0,131	0,248	0,082	-0,117
1.5.3 Troubles affectifs	0,160	0,313	0,119	0,244	-0,118	-0,368	-0,114	0,462	-0,086	0,229	0,250	-0,110
1.5.4 Agression	0,129	0,188	0,162	0,212	-0,120	-0,327	-0,139	0,501	-0,144	0,311	0,129	-0,032
1.5.5 Agression indirecte	0,163	0,249	0,145	0,102	-0,074	-0,230	-0,138	0,327	-0,173	0,193	0,163	-0,022
1.5.6 Non-respect de la propriété	0,255	0,287	0,177	0,197	-0,059	-0,301	-0,112	0,447	-0,199	0,260	0,137	-0,118
1.6.1 Prématernelle	-0,053	0,050	0,033	0,020	-0,044	0,060	-0,065	0,034	0,040	0,087	0,042	-0,094
1.6.2 Activités de loisirs	-0,001	0,019	0,006	0,152	-0,013	-0,147	-0,131	-0,030	-0,132	0,124	0,152	-0,062
1.6.3 Jeux vidéo	0,014	-0,022	-0,145	-0,002	0,037	0,021	-0,005	0,015	0,014	0,142	-0,078	0,032
1.6.4 Télévision	0,029	0,058	0,105	0,095	-0,028	-0,168	-0,077	0,118	-0,092	0,106	0,145	-0,084
1.6.5 Activités avec des amis	0,088	0,057	0,028	0,024	-0,085	-0,007	0,071	0,063	-0,049	0,039	0,021	-0,071
1.7.1 Jours d'école manqués	0,192	0,046	0,112	0,075	0,072	0,033	0,062	0,024	0,089	-0,131	0,025	0,106
2.1.1 Âge de la PCM	-0,142	-0,305	0,021	0,009	0,029	0,165	-0,039	-0,102	0,029	-0,010	0,081	0,014
2.1.2 Sexe de la PCM	-0,036	-0,051	0,111	0,067	-0,146	-0,031	0,091	-0,097	-0,160	-0,019	0,141	-0,045
2.1.3 Scolarité de la PCM	-0,174	-0,167	-0,291	-0,111	0,325	0,188	0,087	-0,087	0,233	-0,152	-0,236	0,087
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	-0,139	-0,177	-0,239	-0,143	0,240	0,223	0,081	-0,105	0,190	-0,176	-0,263	0,182
2.2.3 SSE	-0,197	-0,249	-0,345	-0,184	0,268	0,243	0,040	-0,114	0,214	-0,168	-0,322	0,118

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.4.3	2.4.4	2.5.1	2.5.2	2.6.1	2.6.2	2.7.1	2.7.2	2.7.3	2.7.4	2.8.1	2.9.1
2.3.1 Monoparentalité	0,338	0,281	0,143	0,241	-0,102	-0,165	-0,016	0,078	-0,081	0,087	0,198	-0,028
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	-0,011	-0,055	-0,042	0,013	-0,033	0,076	-0,069	0,016	0,106	0,030	-0,018	-0,076
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,009	0,059	0,042	-0,023	0,106	0,024	-0,076	0,079	-0,090	0,030	0,005	0,046
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,117	-0,043	0,079	-0,055	-0,095	0,120	0,034	-0,034	0,040	-0,017	-0,081	-0,168
2.4.3 Changement d'école	1	0,552	0,049	0,163	-0,034	-0,166	-0,045	0,111	0,063	0,060	-0,007	-0,031
2.4.4 Déménagements	0,451	1	0,112	0,181	0,014	-0,278	-0,041	0,105	-0,014	0,058	0,011	-0,066
2.5.1 Santé de la PCM	-0,004	0,039	1	0,311	-0,199	-0,107	-0,251	0,080	-0,214	0,111	0,306	-0,043
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,064	0,149	0,317	1	-0,207	-0,138	-0,148	0,178	-0,088	0,095	0,410	0,018
2.6.1 Soutien social	-0,040	-0,070	-0,207	-0,313	1	-0,016	0,206	-0,062	0,196	-0,213	-0,515	0,025
2.6.2 Indice de l'état de santé	-0,087	-0,242	-0,118	-0,156	0,096	1	-0,023	-0,244	0,112	-0,099	-0,146	0,040
2.7.1 Interactions positives	-0,082	-0,041	-0,137	-0,190	0,235	0,042	1	-0,262	0,120	-0,417	-0,279	0,204
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	0,075	0,122	0,035	0,171	-0,058	-0,220	-0,270	1	-0,106	0,513	0,205	-0,121
2.7.3 Constance	-0,014	-0,069	-0,094	-0,079	0,182	0,190	0,079	-0,169	1	-0,145	-0,182	0,021
2.7.4 Discipline punitive	0,042	0,060	-0,040	0,044	-0,116	-0,202	-0,397	0,577	-0,148	1	0,333	-0,101
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,035	0,083	0,257	0,410	-0,553	-0,199	-0,341	0,211	-0,250	0,275	1	-0,055
2.9.1 Lecture avec l'enfant	-0,029	-0,047	-0,046	-0,068	-0,002	0,047	0,266	-0,048	0,006	-0,108	-0,049	1
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	-0,057	-0,079	-0,075	-0,125	0,117	0,053	-0,050	-0,003	0,071	-0,004	-0,036	-0,002
3.1.1 Sécurité du quartier	-0,074	-0,027	-0,218	-0,186	0,222	0,106	0,112	-0,098	0,135	0,002	-0,326	-0,072
3.1.2 Voisins	-0,069	-0,121	-0,139	-0,152	0,359	0,210	0,189	-0,116	0,208	-0,103	-0,379	-0,041
3.1.3 Problèmes dans le quartier	0,034	0,052	0,084	0,150	-0,053	-0,097	0,042	0,146	-0,030	0,031	0,071	-0,001
3.1.4 Taille de la ville	0,029	0,230	0,144	0,081	-0,068	-0,102	-0,010	0,032	-0,102	0,032	0,092	-0,132
4.1.1 Ambiance de l'école	0,071	-0,003	0,130	0,026	-0,263	0,017	-0,247	0,165	-0,085	0,208	0,265	-0,050
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.9.2	2.9.3	2.9.4	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	0,021	-0,028	0,008	-0,043	0,208	0,033	-0,133	-0,185	0,018	0,128	0,061	0,041
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	0,168	-0,404	0,110	-0,014	0,066	0,043	0,063	-0,061	0,057	0,084	0,102	0,207
1.1 Sexe	-0,033	0,089	-0,129	0,254	0,004	0,008	0,130	0,063	0,012	-0,041	-0,061	-0,049
1.1.1 Santé	0,015	0,065	0,046	-0,127	-0,216	0,029	0,080	0,228	-0,035	-0,031	0,006	0,114
1.1.2 Antécédents en matière de santé	-0,019	0,054	0,040	-0,108	-0,110	0,114	0,045	0,125	-0,029	-0,096	-0,083	-0,006
1.2.1 Incapacité physique	0,046	0,025	0,056	-0,105	-0,135	0,035	0,057	0,028	0,034	-0,129	-0,073	0,041
1.2.2 Incapacité mentale	-0,095	0,125	-0,065	-0,056	-0,108	0,103	-0,037	-0,033	0,045	-0,004	-0,051	0,044
1.2.3 Éducation spéciale	0,000	-0,069	-0,014	0,063	0,161	-0,078	0,012	-0,022	0,001	-0,126	-0,127	-0,140
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,033	-0,011	0,074	-0,062	0,048	-0,140	-0,023	-0,034	0,147	-0,052	-0,017	-0,014
1.3.2 Rendement scolaire	-0,131	0,265	0,015	-0,013	-0,039	-0,001	0,030	0,072	-0,162	-0,063	-0,002	0,023
1.3.3 Aptitudes scolaires	0,341	-0,677	0,095	0,027	0,107	0,047	0,023	-0,081	0,241	0,014	-0,001	0,206
1.4.2 Nombre d'amis intimes	0,034	-0,014	0,081	-0,013	0,045	-0,100	0,108	0,079	0,052	-0,016	0,025	-0,022
1.4.3 S'entend bien avec les autres	-0,042	0,171	-0,037	-0,117	-0,179	0,096	0,039	0,026	-0,164	-0,128	-0,011	-0,064
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	-0,013	0,179	0,098	-0,136	-0,154	0,039	-0,093	0,162	-0,171	-0,081	0,032	0,017
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	-0,034	0,083	-0,049	-0,143	-0,077	0,106	0,079	0,105	0,011	-0,201	-0,055	-0,206
1.5.1 Affect	-0,075	0,152	-0,021	-0,233	-0,218	0,022	0,058	0,073	-0,048	0,127	0,080	-0,059
1.5.2 Hyperactivité	-0,047	0,240	-0,062	0,034	-0,140	0,087	0,085	0,126	-0,132	-0,058	-0,020	-0,102
1.5.3 Troubles affectifs	-0,030	0,023	0,031	-0,175	-0,143	0,217	0,180	0,100	-0,037	-0,090	0,000	-0,116
1.5.4 Agression	-0,004	0,100	-0,119	-0,121	-0,203	0,150	0,139	0,020	-0,047	-0,039	0,004	-0,076
1.5.5 Agression indirecte	-0,048	0,062	0,049	-0,119	-0,077	0,123	0,151	0,012	-0,091	-0,145	-0,110	-0,099
1.5.6 Non-respect de la propriété	-0,100	0,087	-0,012	-0,127	-0,157	0,171	0,169	0,064	-0,032	-0,139	-0,113	-0,047
1.6.1 Prématernelle	0,040	-0,058	0,128	0,170	0,094	-0,108	0,177	-0,012	0,128	-0,087	-0,086	0,050
1.6.2 Activités de loisirs	-0,073	-0,030	-0,039	-0,226	-0,129	-0,051	-0,085	0,055	0,097	0,127	0,086	0,048
1.6.3 Jeux vidéo	0,181	-0,124	-0,072	0,008	0,100	0,021	0,025	-0,121	0,039	0,065	0,035	0,188
1.6.4 Télévision	-0,141	0,078	0,172	-0,053	-0,135	0,030	0,043	0,045	-0,159	-0,139	0,021	-0,044
1.6.5 Activités avec des amis	-0,015	0,004	-0,053	0,038	-0,038	0,081	0,082	0,093	0,056	-0,055	-0,057	-0,052
1.7.1 Jours d'école manqués	-0,155	0,225	-0,004	-0,154	0,026	0,086	-0,110	-0,029	-0,191	-0,152	-0,065	-0,110
2.1.1 Âge de la PCM	0,126	-0,058	0,100	0,054	0,092	-0,034	-0,173	0,048	-0,015	0,011	0,037	0,060
2.1.2 Sexe de la PCM	0,025	-0,032	0,195	0,051	-0,111	-0,100	0,087	0,120	0,041	-0,028	-0,007	-0,097
2.1.3 Scolarité de la PCM	0,177	-0,070	0,299	0,005	0,187	-0,014	-0,173	-0,155	0,012	0,002	-0,015	0,023
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	0,197	-0,076	0,223	0,044	0,152	-0,102	-0,139	-0,100	-0,074	0,019	-0,036	0,083
2.2.3 SSE	0,229	-0,040	0,238	0,056	0,217	-0,059	-0,298	-0,119	-0,043	0,042	-0,013	-0,005

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.9.2	2.9.3	2.9.4	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5
2.3.1 Monoparentalité	-0,124	0,104	0,016	-0,041	-0,063	0,057	0,022	0,004	0,028	-0,062	-0,031	0,030
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	-0,086	0,035	-0,039	0,114	0,052	-0,022	0,110	-0,045	-0,021	-0,169	-0,078	-0,026
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,023	-0,009	0,309	0,032	0,026	-0,014	-0,021	-0,010	0,027	0,018	0,011	0,087
2.4.1 Maison surpeuplée	0,046	-0,007	-0,142	0,234	0,013	-0,063	0,116	0,057	0,066	0,004	-0,049	-0,114
2.4.3 Changement d'école	-0,243	0,221	-0,059	-0,080	-0,094	0,066	0,062	-0,003	-0,052	-0,123	-0,127	-0,080
2.4.4 Déménagements	-0,183	0,145	0,013	-0,061	-0,126	0,095	0,099	0,038	-0,026	-0,141	-0,135	-0,101
2.5.1 Santé de la PCM	0,058	0,013	-0,092	-0,037	-0,188	0,036	0,088	0,149	-0,053	-0,074	-0,037	0,065
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,005	0,081	-0,028	-0,091	-0,155	0,062	0,021	0,009	0,043	0,005	0,058	0,092
2.6.1 Soutien social	-0,045	0,015	0,059	0,147	0,434	0,001	-0,046	-0,250	-0,088	-0,085	-0,104	0,013
2.6.2 Indice de l'état de santé	0,069	-0,177	0,024	0,122	0,164	-0,071	-0,033	0,005	0,086	0,017	0,041	0,008
2.7.1 Interactions positives	-0,053	0,033	0,079	0,034	0,168	-0,003	-0,009	-0,239	-0,033	-0,028	-0,024	0,012
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	-0,074	0,229	-0,045	-0,115	-0,148	0,159	0,038	0,091	-0,064	-0,093	0,039	-0,075
2.7.3 Constance	-0,073	-0,008	-0,061	0,155	0,223	0,031	-0,080	-0,140	0,045	-0,044	-0,103	-0,131
2.7.4 Discipline punitive	-0,053	0,113	-0,045	-0,137	-0,245	0,137	0,051	0,273	0,173	0,011	0,104	-0,041
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,010	0,020	0,006	-0,288	-0,389	0,015	0,049	0,277	0,145	0,023	0,153	0,068
2.9.1 Lecture avec l'enfant	0,110	-0,097	0,044	-0,124	0,043	-0,032	-0,028	-0,025	-0,023	0,048	0,117	0,055
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires	1	-0,454	-0,008	0,097	0,020	-0,054	-0,017	0,056	0,071	0,171	0,140	0,271
2.9.3 Soutien de l'apprentissage		1	0,013	-0,081	-0,104	0,067	-0,051	0,028	-0,160	-0,074	-0,082	-0,195
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	0,006	-0,006	1	-0,058	0,043	-0,018	0,073	-0,019	-0,103	-0,089	-0,080	0,078
3.1.1 Sécurité du quartier	0,106	-0,052	0,039	1	0,356	-0,252	0,208	-0,154	-0,056	-0,152	-0,186	-0,052
3.1.2 Voisins	0,037	-0,097	0,031	0,499	1	-0,081	0,102	-0,212	-0,121	-0,131	-0,164	-0,074
3.1.3 Problèmes dans le quartier	-0,057	0,096	-0,028	-0,333	-0,195	1	-0,050	0,068	-0,004	0,051	0,027	0,049
3.1.4 Taille de la ville	0,013	-0,119	0,022	0,306	0,045	-0,011	1	0,071	-0,016	-0,166	-0,148	-0,072
4.1.1 Ambiance de l'école	0,059	0,053	0,037	-0,189	-0,232	0,096	0,101	1	0,057	-0,090	-0,035	-0,172
4.1.2 Attentes en matière de scolarité									1	0,152	0,079	0,026
4.1.3 Environnement axé sur la participation										1	0,765	0,541
4.1.4 Environnement axé sur le soutien											1	0,447
4.1.5 Climat disciplinaire												1

Tableau B1 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.6.4	1.6.5	1.7.1	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.2	2.2.3	2.3.1	2.3.2	2.3.4	2.4.1
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	-0,045	-0,108	0,035	-0,082	0,060	0,269	0,274	0,253	-0,169	-0,090	-0,092	-0,039
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	0,014	-0,041	-0,058	0,063	-0,012	0,135	0,198	0,212	-0,080	0,084	-0,157	-0,047
1.1 Sexe	-0,069	0,067	-0,125	-0,145	0,106	-0,170	-0,166	-0,216	0,126	0,002	0,063	0,172
1.1.1 Santé	0,169	-0,031	0,246	0,022	-0,018	-0,130	-0,184	-0,187	0,108	0,001	-0,031	-0,016
1.1.2 Antécédents en matière de santé	0,093	-0,032	0,167	-0,110	-0,003	-0,053	-0,061	-0,064	-0,089	-0,131	-0,044	-0,009
1.2.1 Incapacité physique	0,068	0,015	0,118	-0,088	0,066	-0,094	-0,073	-0,069	0,047	0,091	-0,097	0,010
1.2.2 Incapacité mentale	-0,029	0,118	0,104	0,000	0,005	-0,087	-0,019	-0,102	0,101	-0,099	0,033	-0,013
1.2.3 Éducation spéciale	0,009	-0,106	-0,021	-0,082	0,008	0,001	-0,034	-0,016	-0,025	0,117	-0,013	0,016
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,047	-0,085	-0,083	0,143	0,045	0,001	0,069	0,088	-0,084	0,078	-0,055	0,031
1.3.2 Rendement scolaire	0,005	0,011	0,096	0,113	-0,082	-0,054	-0,135	-0,109	0,072	0,112	0,087	-0,004
1.3.3 Aptitudes scolaires	-0,151	0,031	-0,139	0,034	0,011	0,151	0,188	0,214	-0,129	-0,021	-0,084	-0,034
1.4.2 Nombre d'amis intimes	0,002	-0,048	0,077	0,057	0,130	0,092	0,015	0,054	-0,086	-0,041	0,026	-0,028
1.4.3 S'entend bien avec les autres	0,200	0,004	0,087	-0,088	-0,079	-0,055	-0,156	-0,102	0,091	0,055	0,171	0,071
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	-0,061	-0,028	0,129	0,230	-0,019	-0,046	-0,041	-0,109	0,093	-0,008	0,306	-0,116
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	0,165	0,000	0,107	-0,071	0,049	-0,111	-0,165	-0,165	0,303	-0,043	0,068	-0,035
1.5.1 Affect	-0,003	0,041	-0,037	-0,120	-0,042	-0,072	-0,132	-0,155	0,159	0,011	-0,048	0,006
1.5.2 Hyperactivité	0,069	0,143	0,084	-0,099	0,065	-0,213	-0,230	-0,310	0,241	-0,067	0,209	0,080
1.5.3 Troubles affectifs	0,104	-0,035	0,062	-0,167	0,110	-0,153	-0,157	-0,213	0,188	-0,035	0,066	0,059
1.5.4 Agression	0,044	0,178	0,096	-0,094	0,037	-0,224	-0,266	-0,311	0,153	0,101	0,041	0,120
1.5.5 Agression indirecte	0,109	-0,026	-0,011	-0,025	0,135	-0,083	-0,208	-0,189	0,187	0,029	0,079	0,083
1.5.6 Non-respect de la propriété	0,074	0,111	0,160	-0,190	-0,026	-0,239	-0,245	-0,294	0,319	-0,078	0,191	-0,014
1.6.1 Prématernelle	-0,039	0,135	-0,035	-0,147	-0,063	-0,051	-0,122	-0,105	0,122	-0,006	0,032	0,085
1.6.2 Activités de loisirs	-0,104	-0,052	0,117	0,121	0,049	-0,095	-0,057	-0,100	0,032	-0,039	0,086	-0,062
1.6.3 Jeux vidéo	-0,125	-0,068	-0,132	0,001	-0,067	0,092	0,074	0,099	0,063	-0,015	-0,115	-0,045
1.6.4 Télévision	1	-0,111	0,068	-0,104	0,121	-0,019	-0,039	-0,043	0,010	0,072	-0,044	-0,047
1.6.5 Activités avec des amis	-0,050	1	0,071	-0,094	-0,132	-0,102	0,029	-0,045	-0,048	-0,023	0,007	0,067
1.7.1 Jours d'école manqués	0,084	0,056	1	-0,014	-0,086	0,010	-0,021	-0,036	0,047	-0,124	-0,049	-0,129
2.1.1 Âge de la PCM	-0,077	-0,120	-0,014	1	0,126	0,179	0,262	0,297	-0,027	0,199	-0,038	-0,125
2.1.2 Sexe de la PCM	0,079	-0,073	-0,080	0,097	1	-0,066	-0,014	-0,073	0,054	-0,029	-0,033	0,139
2.1.3 Scolarité de la PCM	-0,064	-0,142	-0,073	0,293	-0,029	1	0,575	0,811	-0,204	0,124	0,071	-0,103
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	-0,077	-0,045	0,012	0,311	-0,004	0,553	1	0,718	-0,276	-0,048	0,035	-0,165
2.2.3 SSE	-0,079	-0,104	-0,071	0,370	-0,036	0,806	0,721	1	-0,330	0,204	0,030	-0,098

Tableau B1 (suite)

Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon parents 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon parents 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.6.4	1.6.5	1.7.1	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.2	2.2.3	2.3.1	2.3.2	2.3.4	2.4.1
2.3.1 Monoparentalité	0,015	-0,054	0,102	-0,047	0,004	-0,187	-0,257	-0,327	1	-0,182	0,097	-0,248
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	0,057	0,000	-0,151	0,252	-0,043	0,133	-0,015	0,207	-0,195	1	-0,136	0,350
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,096	-0,005	-0,090	-0,059	-0,054	0,086	0,040	0,017	0,149	-0,127	1	0,071
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,060	0,127	-0,150	-0,040	0,075	-0,027	-0,174	-0,041	-0,295	0,387	0,018	1
2.4.3 Changement d'école	0,058	0,058	0,185	-0,133	-0,077	-0,085	-0,125	-0,109	0,251	-0,041	-0,045	-0,006
2.4.4 Déménagements	0,089	0,015	0,095	-0,350	-0,075	-0,184	-0,212	-0,236	0,252	-0,123	0,063	-0,016
2.5.1 Santé de la PCM	0,090	0,014	0,179	-0,011	0,028	-0,321	-0,276	-0,355	0,159	-0,076	0,007	-0,011
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,102	0,032	0,092	-0,060	0,002	-0,154	-0,150	-0,231	0,320	-0,030	0,050	-0,101
2.6.1 Soutien social	-0,003	-0,041	-0,002	0,077	-0,143	0,331	0,258	0,316	-0,198	-0,001	0,038	0,018
2.6.2 Indice de l'état de santé	-0,154	0,004	0,015	0,131	0,005	0,238	0,198	0,251	-0,202	0,040	-0,002	0,088
2.7.1 Interactions positives	-0,058	0,127	0,045	-0,006	0,115	0,074	0,113	0,076	-0,105	-0,049	-0,100	0,047
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	0,119	0,067	0,031	-0,115	-0,085	-0,134	-0,150	-0,158	0,178	0,008	0,111	-0,006
2.7.3 Constance	-0,058	-0,039	-0,070	0,105	-0,033	0,270	0,190	0,272	-0,099	0,141	-0,096	0,107
2.7.4 Discipline punitive	0,102	0,015	-0,092	-0,019	-0,013	-0,132	-0,139	-0,137	0,091	0,025	0,074	-0,024
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,024	0,068	0,096	-0,031	0,106	-0,267	-0,233	-0,335	0,254	-0,084	0,039	-0,018
2.9.1 Lecture avec l'enfant	-0,083	0,076	0,056	0,003	-0,110	0,037	0,105	0,080	-0,053	-0,051	0,005	-0,064
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	-0,003	-0,038	-0,058	0,079	0,193	0,280	0,285	0,225	0,008	-0,097	0,281	-0,065
3.1.1 Sécurité du quartier	-0,002	-0,016	-0,103	0,123	0,064	0,082	0,155	0,130	-0,103	0,105	-0,006	0,075
3.1.2 Voisins	-0,094	-0,020	-0,018	0,176	-0,025	0,248	0,281	0,293	-0,195	0,109	-0,060	0,069
3.1.3 Problèmes dans le quartier	-0,020	0,054	0,080	-0,103	-0,083	-0,040	-0,084	-0,073	0,046	-0,080	-0,001	0,036
3.1.4 Taille de la ville	0,080	-0,019	0,062	-0,120	0,037	-0,188	-0,041	-0,252	0,044	0,053	-0,018	0,067
4.1.1 Ambiance de l'école	0,002	-0,055	0,065	-0,023	0,014	-0,090	-0,076	-0,148	0,137	-0,097	0,118	-0,018
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B2
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	CPP	CPE	1.1.	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.4.2
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	1	0,329	-0,191	-0,109	-0,126	0,007	0,034	-0,059	-0,008	-0,081	0,175	0,168
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	0,225	1	-0,295	-0,130	-0,053	-0,044	-0,124	0,088	0,097	-0,294	0,464	-0,046
1.1 Sexe	-0,083	-0,318	1	-0,042	-0,047	0,078	0,024	-0,036	-0,184	0,078	-0,361	-0,151
1.1.1 Santé	-0,081	-0,147	0,007	1	0,500	0,209	0,197	-0,122	0,070	0,195	-0,199	0,117
1.1.2 Antécédents en matière de santé	-0,107	-0,056	-0,046	0,488	1	0,207	0,051	-0,036	-0,013	-0,083	0,053	0,004
1.2.1 Incapacité physique	0,110	-0,116	0,122	0,170	0,178	1	0,105	-0,085	-0,064	0,022	-0,062	-0,176
1.2.2 Incapacité mentale	-0,004	-0,092	0,023	0,191	0,066	0,017	1	-0,679	-0,104	0,356	-0,111	-0,191
1.2.3 Éducation spéciale	-0,024	0,080	0,001	-0,167	-0,131	-0,056	-0,589	1	0,055	-0,339	0,171	0,208
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	0,010	0,083	-0,191	0,096	-0,016	-0,061	-0,073	0,087	1	-0,215	0,189	0,193
1.3.2 Rendement scolaire	-0,098	-0,266	0,045	0,290	0,012	0,018	0,290	-0,313	-0,125	1	-0,520	0,003
1.3.3 Aptitudes scolaires											1	0,042
1.4.2 Nombre d'amis intimes	0,136	-0,051	-0,026	0,080	-0,001	-0,059	-0,110	0,161	0,062	-0,025	0,006	1
1.4.3 S'entend bien avec les autres	-0,103	-0,161	-0,001	0,082	0,095	0,158	0,083	-0,123	-0,096	0,254	-0,296	-0,167
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	-0,139	-0,363	-0,013	0,083	0,022	0,031	0,097	-0,071	-0,129	0,355	-0,293	-0,007
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	-0,216	-0,160	0,045	0,110	0,066	0,108	0,044	-0,016	-0,029	0,180	-0,189	-0,149
1.5.1 Affect	-0,096	-0,267	0,087	0,141	0,118	0,104	0,033	-0,034	-0,005	0,146	-0,104	-0,007
1.5.2 Hyperactivité	-0,205	-0,202	0,242	0,162	0,138	0,110	0,213	-0,167	-0,220	0,349	-0,402	-0,072
1.5.3 Troubles affectifs	-0,098	-0,059	-0,016	0,077	0,113	0,107	0,054	-0,020	-0,074	0,107	-0,096	-0,207
1.5.4 Agression	-0,178	-0,217	0,206	0,159	0,040	0,219	0,085	-0,068	-0,203	0,188	-0,302	-0,114
1.5.5 Agression indirecte	-0,085	-0,184	0,038	0,061	-0,022	0,108	0,042	0,017	-0,095	0,117	-0,220	0,018
1.5.6 Non-respect de la propriété	-0,221	-0,273	0,167	0,100	0,012	0,085	0,193	-0,088	-0,121	0,191	-0,282	-0,198
1.6.1 Prématernelle	-0,074	-0,034	0,058	0,002	0,022	0,116	-0,024	0,024	0,024	-0,066	0,071	-0,113
1.6.2 Activités de loisirs	-0,026	0,028	-0,201	0,039	-0,006	-0,024	0,005	-0,030	0,037	0,126	-0,014	0,000
1.6.3 Jeux vidéo	0,019	0,237	-0,234	-0,175	-0,030	-0,104	-0,058	0,106	-0,001	-0,098	0,072	-0,023
1.6.4 Télévision	-0,028	-0,028	0,001	0,188	0,104	0,070	-0,054	-0,053	0,030	0,025	-0,149	0,013
1.6.5 Activités avec des amis	-0,075	-0,078	0,046	-0,021	0,008	-0,039	0,062	-0,058	-0,031	0,015	0,051	-0,020
1.7.1 Jours d'école manqués	0,035	-0,036	-0,067	0,215	0,185	0,040	0,108	-0,080	-0,029	0,090	-0,185	0,022
2.1.1 Âge de la PCM	-0,048	0,127	-0,066	-0,035	-0,097	-0,051	-0,007	-0,052	0,036	0,014	-0,004	0,124
2.1.2 Sexe de la PCM	0,029	0,004	0,044	0,036	0,029	-0,018	0,003	0,009	0,069	-0,049	0,053	0,068

Tableau B2 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	CPP	CPE	1.1.	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.4.2
2.1.3 Scolarité de la PCM	0,220	0,160	-0,112	-0,163	-0,062	-0,024	-0,069	-0,005	-0,094	-0,167	0,091	0,114
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	0,174	0,209	-0,094	-0,202	-0,050	-0,023	-0,024	-0,019	-0,015	-0,210	0,147	0,066
2.2.3 SSE	0,183	0,235	-0,110	-0,201	-0,082	-0,029	-0,094	0,011	0,002	-0,189	0,167	0,125
2.3.1 Monoparentalité	-0,072	-0,102	0,053	0,063	-0,008	0,061	0,116	-0,039	-0,123	0,184	-0,205	-0,065
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	-0,048	0,125	-0,017	-0,011	-0,109	0,019	-0,104	0,090	0,068	0,007	0,021	0,007
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé	-0,062	-0,133	0,062	-0,070	-0,032	0,024	0,018	-0,007	-0,257	0,072	-0,111	0,023
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,020	0,007	0,109	0,021	-0,046	-0,072	-0,029	0,031	0,021	-0,016	0,006	-0,005
2.4.3 Changement d'école	-0,091	-0,075	0,032	0,041	-0,042	-0,022	0,216	-0,078	-0,042	0,147	-0,262	-0,102
2.4.4 Déménagements	-0,064	-0,198	0,133	0,110	0,061	0,058	0,192	-0,120	-0,041	0,157	-0,214	-0,012
2.5.1 Santé de la PCM	-0,132	-0,176	0,025	0,333	0,139	0,113	0,063	-0,006	0,061	0,215	-0,109	0,053
2.5.2 Dépression chez la PCM	-0,029	-0,024	-0,036	0,168	0,058	0,125	0,082	-0,031	0,033	0,052	-0,081	-0,120
2.6.1 Soutien social	0,225	0,050	-0,015	-0,165	-0,075	-0,029	-0,013	-0,035	-0,070	-0,009	-0,043	0,145
2.6.2 Indice de l'état de santé	0,195	0,204	-0,114	-0,219	-0,197	-0,150	-0,103	0,132	0,034	-0,232	0,212	0,026
2.7.1 Interactions positives	0,271	0,048	0,163	0,000	-0,071	-0,065	0,120	-0,074	-0,027	-0,065	-0,002	0,161
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	-0,272	-0,105	0,092	0,108	0,128	0,120	0,117	-0,069	-0,079	0,110	-0,236	-0,201
2.7.3 Constance	0,114	0,153	0,036	-0,132	-0,058	-0,036	-0,141	0,109	0,004	-0,086	0,083	0,010
2.7.4 Discipline punitive	-0,263	-0,079	0,005	0,080	0,057	0,075	0,176	-0,129	-0,012	0,168	-0,128	-0,118
2.8.1 Fonctionnement de la famille	-0,203	-0,144	-0,069	0,241	0,089	0,038	0,071	-0,044	0,095	0,129	-0,067	-0,132
2.9.1 Lecture avec l'enfant	0,142	-0,017	-0,064	0,009	-0,004	0,029	0,008	0,004	0,047	-0,009	0,038	0,114
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	-0,008	0,064	-0,122	-0,036	-0,017	-0,031	-0,038	0,024	-0,074	-0,038	-0,016	0,096
3.1.1 Sécurité du quartier	-0,027	-0,058	0,240	-0,155	-0,045	-0,089	-0,060	0,018	-0,109	-0,076	-0,056	0,088
3.1.2 Voisins	0,126	0,159	0,079	-0,181	-0,097	-0,161	-0,097	0,125	-0,037	-0,148	0,115	0,108
3.1.3 Problèmes dans le quartier	0,057	0,125	-0,112	0,040	0,031	-0,016	0,089	-0,079	-0,125	0,069	-0,020	-0,160
3.1.4 Taille de la ville	-0,123	0,042	0,167	0,088	0,072	-0,070	-0,047	0,034	-0,025	-0,062	-0,053	0,047
4.1.1 Ambiance de l'école	-0,101	-0,074	0,009	0,195	0,127	0,114	0,007	-0,003	-0,085	0,141	-0,080	-0,047
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B2 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.5.1	1.5.2	1.5.3	1.5.4	1.5.5	1.5.6	1.6.1	1.6.2	1.6.3
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	-0,223	-0,219	-0,289	-0,159	-0,297	-0,158	-0,263	-0,166	-0,300	-0,108	0,000	0,120
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	-0,126	-0,394	-0,189	-0,210	-0,242	-0,062	-0,257	-0,236	-0,303	-0,012	0,049	0,235
1.1 Sexe	-0,011	-0,038	0,051	0,085	0,212	-0,007	0,216	-0,006	0,195	0,111	-0,167	-0,246
1.1.1 Santé	0,125	0,134	0,123	0,108	0,180	0,059	0,172	0,149	0,102	0,057	0,060	-0,161
1.1.2 Antécédents en matière de santé	0,055	-0,004	0,006	0,116	0,127	0,077	-0,032	-0,022	-0,052	0,048	-0,014	0,001
1.2.1 Incapacité physique	0,066	-0,020	0,160	0,067	0,081	0,076	0,257	0,089	0,091	0,055	-0,089	-0,025
1.2.2 Incapacité mentale	0,190	0,165	0,090	0,090	0,261	0,071	0,158	0,046	0,239	-0,049	0,044	-0,093
1.2.3 Éducation spéciale	-0,140	-0,078	0,013	-0,062	-0,235	-0,001	-0,061	-0,035	-0,086	-0,009	-0,069	0,105
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,065	-0,062	-0,040	-0,077	-0,139	-0,135	-0,175	-0,038	-0,145	0,056	-0,006	0,031
1.3.2 Rendement scolaire	0,253	0,393	0,141	0,176	0,384	0,065	0,158	0,091	0,166	-0,068	0,115	-0,091
1.3.3 Aptitudes scolaires	-0,325	-0,304	-0,178	-0,222	-0,381	-0,065	-0,268	-0,199	-0,270	-0,004	-0,022	0,142
1.4.2 Nombre d'amis intimes	-0,189	0,066	-0,146	-0,042	-0,099	-0,138	-0,145	-0,008	-0,196	-0,122	0,023	-0,009
1.4.3 S'entend bien avec les autres	1	0,305	0,526	0,083	0,447	0,282	0,334	0,295	0,364	-0,029	-0,066	-0,046
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	0,389	1	0,198	0,038	0,235	0,093	0,169	0,172	0,164	-0,077	0,072	-0,218
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	0,496	0,253	1	0,153	0,435	0,391	0,516	0,384	0,588	0,134	-0,095	0,051
1.5.1 Affect	0,071	-0,009	0,132	1	0,187	0,313	0,264	0,211	0,168	0,029	-0,004	-0,009
1.5.2 Hyperactivité	0,390	0,261	0,409	0,084	1	0,421	0,413	0,321	0,442	0,178	-0,033	-0,100
1.5.3 Troubles affectifs	0,309	0,157	0,406	0,243	0,458	1	0,430	0,351	0,352	0,070	0,152	-0,005
1.5.4 Agression	0,372	0,215	0,478	0,159	0,456	0,485	1	0,542	0,592	0,092	0,015	-0,112
1.5.5 Agression indirecte	0,316	0,205	0,333	0,124	0,359	0,398	0,560	1	0,402	0,057	-0,038	-0,099
1.5.6 Non-respect de la propriété	0,326	0,156	0,525	0,124	0,462	0,436	0,625	0,431	1	0,066	-0,012	-0,116
1.6.1 Prématernelle	0,103	0,021	0,111	0,052	0,135	0,087	0,063	0,042	0,047	1	-0,058	0,042
1.6.2 Activités de loisirs	-0,069	0,053	-0,108	0,048	-0,055	0,043	-0,061	-0,066	-0,006	-0,051	1	0,118
1.6.3 Jeux vidéo	-0,026	-0,13	0,047	-0,063	-0,041	0,001	-0,072	-0,025	-0,050	0,010	0,107	1
1.6.4 Télévision	0,128	-0,032	0,134	0,016	0,098	0,078	0,065	0,039	0,069	-0,031	-0,103	-0,140
1.6.5 Activités avec des amis	-0,004	-0,061	-0,033	0,076	0,057	-0,035	0,101	-0,075	0,082	0,069	-0,002	-0,062
1.7.1 Jours d'école manqués	0,061	0,106	0,092	-0,054	0,043	0,066	0,031	-0,053	0,087	-0,071	0,014	-0,042
2.1.1 Âge de la PCM	-0,162	0,120	-0,130	-0,112	-0,122	-0,209	-0,077	-0,032	-0,209	-0,122	0,037	0,018
2.1.2 Sexe de la PCM	-0,054	-0,019	0,047	-0,052	0,032	0,027	0,032	0,045	-0,038	-0,044	-0,005	0,005
2.1.3 Scolarité de la PCM	-0,128	-0,081	-0,124	-0,096	-0,141	-0,175	-0,129	-0,071	-0,198	-0,106	-0,100	0,084
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	-0,142	-0,074	-0,176	-0,093	-0,165	-0,139	-0,183	-0,159	-0,224	-0,095	-0,116	0,068
2.2.3 SSE	-0,172	-0,131	-0,183	-0,107	-0,238	-0,248	-0,228	-0,164	-0,280	-0,156	-0,141	0,073

Tableau B2 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.5.1	1.5.2	1.5.3	1.5.4	1.5.5	1.5.6	1.6.1	1.6.2	1.6.3
2.3.1 Monoparentalité	0,189	0,220	0,260	0,051	0,264	0,269	0,220	0,280	0,311	0,110	0,073	0,103
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	-0,052	-0,041	-0,088	0,018	-0,097	-0,075	0,046	0,004	-0,110	-0,060	-0,048	0,000
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	0,228	0,305	0,082	-0,052	0,224	0,100	0,149	0,157	0,162	0,072	0,064	-0,030
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,080	-0,155	-0,066	-0,020	0,007	-0,036	0,015	-0,005	-0,040	-0,053	-0,049	-0,091
2.4.3 Changement d'école	0,063	0,030	0,087	0,130	0,080	0,177	0,126	0,111	0,223	-0,061	0,007	-0,012
2.4.4 Déménagements	0,162	0,105	0,167	0,203	0,201	0,280	0,176	0,155	0,216	-0,015	-0,010	-0,020
2.5.1 Santé de la PCM	0,112	0,235	0,155	0,089	0,119	0,146	0,179	0,101	0,183	0,070	0,087	-0,169
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,210	0,120	0,245	0,106	0,192	0,327	0,352	0,242	0,299	0,084	0,130	0,010
2.6.1 Soutien social	-0,160	-0,055	-0,110	-0,100	-0,104	-0,146	-0,142	-0,094	-0,069	-0,140	-0,072	-0,018
2.6.2 Indice de l'état de santé	-0,146	-0,059	-0,178	-0,523	-0,213	-0,246	-0,219	-0,189	-0,227	-0,012	-0,107	0,044
2.7.1 Interactions positives	-0,264	-0,208	-0,265	-0,019	-0,079	-0,205	-0,187	-0,182	-0,139	-0,130	-0,101	-0,023
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	0,295	0,114	0,481	0,100	0,450	0,440	0,486	0,393	0,486	0,085	-0,122	-0,067
2.7.3 Constance	-0,112	-0,217	-0,123	0,014	-0,122	-0,081	-0,114	-0,119	-0,165	0,008	-0,141	0,068
2.7.4 Discipline punitive	0,249	0,101	0,344	0,068	0,283	0,213	0,313	0,218	0,330	0,080	0,012	0,083
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,195	0,157	0,176	0,083	0,178	0,230	0,196	0,188	0,184	0,120	0,173	-0,082
2.9.1 Lecture avec l'enfant	-0,092	0,004	-0,067	0,014	-0,071	-0,075	-0,018	-0,009	-0,079	-0,108	-0,094	-0,047
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	0,040	0,111	-0,023	-0,060	0,023	0,044	0,017	0,101	-0,065	0,014	-0,065	-0,121
3.1.1 Sécurité du quartier	-0,050	-0,097	-0,068	-0,111	0,045	-0,109	-0,036	-0,062	-0,082	0,061	-0,225	0,131
3.1.2 Voisins	-0,229	-0,208	-0,113	-0,136	-0,068	-0,153	-0,094	-0,076	-0,100	-0,080	-0,141	0,150
3.1.3 Problèmes dans le quartier	0,046	-0,027	0,058	0,009	0,058	0,183	0,122	0,051	0,117	-0,141	0,039	-0,067
3.1.4 Taille de la ville	-0,015	-0,140	0,041	0,020	0,116	0,115	0,116	0,096	0,078	0,085	-0,133	0,007
4.1.1 Ambiance de l'école	0,211	0,272	0,163	0,037	0,108	0,147	0,105	0,109	0,112	0,078	0,036	-0,165
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B2
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.4.3	2.4.4	2.5.1	2.5.2	2.6.1	2.6.2	2.7.1	2.7.2	2.7.3	2.7.4	2.8.1	2.9.1
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	-0,156	-0,095	-0,164	-0,050	0,279	0,241	0,350	-0,392	0,121	-0,358	-0,310	0,187
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	-0,065	-0,182	-0,199	-0,048	-0,004	0,202	0,101	-0,137	0,156	-0,106	-0,122	-0,021
1.1 Sexe	0,087	0,078	0,056	-0,074	-0,046	-0,150	0,154	0,141	0,051	-0,027	-0,016	-0,056
1.1.1 Santé	0,037	0,098	0,309	0,168	-0,137	-0,190	-0,044	0,064	-0,162	0,133	0,249	-0,028
1.1.2 Antécédents en matière de santé	-0,024	0,028	0,088	-0,033	-0,079	-0,155	-0,092	0,091	-0,022	0,045	0,075	0,013
1.2.1 Incapacité physique	0,082	0,030	0,061	0,087	-0,058	-0,133	0,089	0,141	-0,059	0,105	0,044	0,052
1.2.2 Incapacité mentale	0,203	0,216	0,031	0,055	-0,006	-0,114	0,118	0,143	-0,184	0,233	0,098	0,013
1.2.3 Éducation spéciale	-0,111	-0,119	0,068	0,002	-0,014	0,124	-0,099	-0,087	0,133	-0,141	-0,075	-0,014
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	-0,113	-0,038	-0,022	0,091	-0,091	0,062	-0,054	-0,084	0,019	0,015	0,131	0,020
1.3.2 Rendement scolaire	0,180	0,170	0,077	-0,048	0,132	-0,210	-0,027	0,106	-0,120	0,220	0,033	-0,108
1.3.3 Aptitudes scolaires	-0,243	-0,195	-0,113	-0,025	-0,042	0,252	-0,011	-0,237	0,074	-0,161	-0,057	0,016
1.4.2 Nombre d'amis intimes	-0,156	0,017	0,109	-0,127	0,140	0,042	0,137	-0,253	-0,022	-0,125	-0,070	0,128
1.4.3 S'entend bien avec les autres	0,159	0,132	0,096	0,166	-0,110	-0,121	-0,217	0,375	-0,095	0,291	0,164	-0,136
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	0,056	0,031	0,221	0,023	0,069	-0,036	-0,180	0,131	-0,261	0,089	0,140	-0,021
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	0,197	0,133	0,162	0,193	-0,059	-0,140	-0,225	0,531	-0,110	0,376	0,138	-0,089
1.5.1 Affect	0,247	0,339	0,065	0,168	-0,054	-0,456	0,029	0,193	0,023	0,083	0,076	-0,017
1.5.2 Hyperactivité	0,129	0,143	0,084	0,085	-0,099	-0,203	-0,020	0,470	-0,139	0,292	0,186	-0,098
1.5.3 Troubles affectifs	0,171	0,270	0,179	0,254	-0,127	-0,208	-0,144	0,411	-0,082	0,236	0,202	-0,120
1.5.4 Agression	0,196	0,162	0,227	0,306	-0,205	-0,222	-0,178	0,499	-0,155	0,329	0,207	-0,013
1.5.5 Agression indirecte	0,133	0,167	0,175	0,184	-0,103	-0,167	-0,171	0,379	-0,150	0,211	0,176	0,001
1.5.6 Non-respect de la propriété	0,334	0,192	0,220	0,227	-0,076	-0,223	-0,123	0,484	-0,186	0,317	0,131	-0,098
1.6.1 Prématernelle	-0,038	0,022	0,021	0,021	-0,128	0,052	-0,074	0,109	0,104	0,084	0,141	-0,147
1.6.2 Activités de loisirs	-0,014	0,018	0,055	0,208	0,024	-0,136	-0,117	-0,125	-0,172	0,048	0,122	-0,106
1.6.3 Jeux vidéo	0,015	-0,040	-0,201	-0,045	0,078	0,016	0,019	-0,083	0,102	0,096	-0,177	0,039
1.6.4 Télévision	0,053	0,079	0,033	0,065	0,029	-0,165	-0,096	0,136	-0,001	0,102	0,053	-0,123
1.6.5 Activités avec des amis	0,053	0,003	-0,044	0,020	-0,065	0,020	0,085	0,124	-0,006	0,073	0,088	0,011
1.7.1 Jours d'école manqués	0,230	0,069	0,205	0,065	0,042	-0,016	0,018	0,040	-0,039	-0,077	0,058	0,134
2.1.1 Âge de la PCM	-0,149	-0,324	0,017	-0,024	0,014	0,135	-0,078	-0,133	0,006	-0,007	0,096	0,001
2.1.2 Sexe de la PCM	-0,065	-0,067	0,017	-0,013	-0,155	-0,003	0,120	-0,042	-0,088	0,020	0,128	-0,123
2.1.3 Scolarité de la PCM	-0,090	-0,173	-0,340	-0,140	0,326	0,238	0,080	-0,169	0,256	-0,203	-0,272	0,074
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	-0,191	-0,271	-0,277	-0,131	0,231	0,192	0,163	-0,214	0,178	-0,232	-0,241	0,203
2.2.3 SSE	-0,136	-0,254	-0,403	-0,199	0,242	0,255	0,059	-0,202	0,229	-0,208	-0,301	0,119

Tableau B2
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.4.3	2.4.4	2.5.1	2.5.2	2.6.1	2.6.2	2.7.1	2.7.2	2.7.3	2.7.4	2.8.1	2.9.1
2.3.1 Monoparentalité	0,279	0,266	0,152	0,204	-0,100	-0,205	0,020	0,166	-0,112	0,111	0,189	-0,052
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	0,007	-0,050	-0,073	-0,017	-0,063	0,089	-0,072	0,022	0,154	0,031	-0,020	-0,083
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	-0,024	0,045	0,042	0,006	0,090	-0,003	-0,059	0,129	-0,132	0,044	0,037	0,021
2.4.1 Maison surpeuplée	0,211	-0,027	0,065	0,051	-0,042	0,094	-0,044	-0,009	0,089	0,044	0,019	-0,168
2.4.3 Changement d'école	1	0,544	0,050	0,128	-0,069	-0,174	-0,045	0,224	0,034	0,169	-0,005	0,032
2.4.4 Déménagements	0,462	1	0,153	0,197	-0,072	-0,224	-0,038	0,099	-0,008	0,090	0,070	-0,031
2.5.1 Santé de la PCM	-0,021	0,121	1	0,333	-0,235	-0,129	-0,257	0,118	-0,190	0,124	0,394	-0,013
2.5.2 Dépression chez la PCM	0,100	0,199	0,330	1	-0,207	-0,110	-0,169	0,175	-0,085	0,163	0,399	0,023
2.6.1 Soutien social	-0,045	-0,118	-0,265	-0,229	1	0,032	0,197	-0,086	0,206	-0,209	-0,471	0,014
2.6.2 Indice de l'état de santé	-0,126	-0,196	-0,172	-0,163	0,103	1	-0,032	-0,146	0,072	-0,122	-0,124	0,047
2.7.1 Interactions positives	-0,026	-0,081	-0,197	-0,208	0,241	0,055	1	-0,243	0,128	-0,391	-0,325	0,202
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	0,103	0,127	0,087	0,240	-0,073	-0,166	-0,242	1	-0,119	0,544	0,222	-0,108
2.7.3 Constance	-0,040	-0,048	-0,157	-0,112	0,180	0,071	0,090	-0,111	1	-0,142	-0,216	0,040
2.7.4 Discipline punitive	0,021	0,089	0,054	0,174	-0,149	-0,142	-0,376	0,528	-0,072	1	0,384	-0,109
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,020	0,100	0,324	0,371	-0,493	-0,142	-0,293	0,228	-0,213	0,302	1	-0,124
2.9.1 Lecture avec l'enfant	0,015	-0,042	0,012	-0,013	0,050	0,008	0,214	-0,062	0,009	-0,096	-0,102	1
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires												
2.9.3 Soutien de l'apprentissage												
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	-0,070	-0,041	-0,156	-0,074	0,024	0,077	0,056	-0,048	0,053	-0,069	0,012	0,045
3.1.1 Sécurité du quartier	-0,193	-0,142	-0,050	-0,146	0,085	0,094	0,048	-0,109	0,151	-0,031	-0,219	-0,177
3.1.2 Voisins	-0,145	-0,194	-0,189	-0,169	0,396	0,165	0,182	-0,146	0,216	-0,154	-0,403	-0,031
3.1.3 Problèmes dans le quartier	0,093	0,061	-0,028	0,072	0,015	-0,051	0,062	0,160	0,035	0,006	0,083	0,110
3.1.4 Taille de la ville	1	-0,065	0,146	0,164	0,093	-0,094	0,000	0,044	-0,036	0,059	0,208	-0,100
4.1.1 Ambiance de l'école	0,036	0,106	0,148	0,056	-0,211	-0,044	-0,239	0,153	-0,102	0,185	0,324	-0,003
4.1.2 Attentes en matière de scolarité												
4.1.3 Environnement axé sur la participation												
4.1.4 Environnement axé sur le soutien												
4.1.5 Climat disciplinaire												

Tableau B2 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.9.2	2.9.3	2.9.4	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5
Compétences prosociales – Évaluation parents (CPP)	0,118	-0,129	0,039	-0,047	0,199	0,062	-0,130	-0,190	-0,004	0,156	0,082	0,090
Compétences prosociales – Évaluation enseignants (CPE)	0,160	-0,377	0,030	-0,068	0,112	0,097	0,011	-0,045	0,078	0,093	0,076	0,152
1.1 Sexe	-0,136	0,168	-0,062	0,288	0,013	-0,031	0,219	0,026	0,000	-0,035	-0,055	-0,063
1.1.1 Santé	-0,078	0,247	0,024	-0,175	-0,248	0,006	0,076	0,256	-0,084	-0,060	-0,024	0,043
1.1.2 Antécédents en matière de santé	0,044	0,024	-0,017	-0,085	-0,152	0,065	0,031	0,193	-0,014	-0,086	-0,060	-0,015
1.2.1 Incapacité physique	0,018	0,086	-0,034	-0,096	-0,135	0,043	0,013	0,053	0,071	-0,092	0,000	0,036
1.2.2 Incapacité mentale	-0,075	0,202	-0,073	-0,088	-0,147	0,109	-0,131	0,029	0,092	0,102	0,055	0,107
1.2.3 Éducation spéciale	0,005	-0,112	0,031	0,058	0,187	-0,124	0,099	0,000	-0,017	-0,146	-0,123	-0,121
1.3.1 A hâte d'aller à l'école	0,058	-0,011	0,084	-0,066	0,005	-0,170	-0,029	0,022	0,095	-0,064	-0,016	-0,039
1.3.2 Rendement scolaire	-0,074	0,261	-0,024	0,054	-0,037	-0,018	-0,032	0,088	-0,188	-0,038	0,044	-0,003
1.3.3 Aptitudes scolaires	0,336	-0,643	-0,033	-0,029	0,156	0,008	-0,010	-0,067	0,254	0,041	-0,049	0,107
1.4.2 Nombre d'amis intimes	0,070	0,072	0,126	-0,022	0,027	-0,142	0,040	0,078	-0,020	-0,038	-0,017	-0,040
1.4.3 S'entend bien avec les autres	-0,070	0,249	-0,022	-0,034	-0,164	0,120	0,028	0,132	-0,158	-0,156	0,009	-0,103
1.4.4 S'entend bien avec son professeur	-0,040	0,236	0,094	-0,127	-0,180	-0,003	-0,153	0,228	-0,196	-0,056	0,060	-0,025
1.4.5 S'entend bien avec ses parents	-0,057	0,187	0,003	-0,066	-0,039	0,052	0,094	0,112	-0,025	-0,262	-0,042	-0,268
1.5.1 Affect	-0,056	0,208	0,046	-0,150	-0,158	0,088	0,081	0,028	-0,120	0,123	0,108	0,016
1.5.2 Hyperactivité	-0,099	0,259	0,071	0,041	-0,086	0,115	0,133	0,098	-0,050	-0,074	0,031	-0,012
1.5.3 Troubles affectifs	-0,073	0,041	0,064	-0,098	-0,091	0,262	0,182	0,137	0,013	-0,062	0,072	-0,167
1.5.4 Agression	-0,141	0,196	-0,095	-0,084	-0,182	0,157	0,175	0,072	0,041	-0,015	0,083	-0,076
1.5.5 Agression indirecte	-0,047	0,145	0,097	-0,038	-0,057	0,044	0,131	0,080	-0,038	-0,111	-0,052	-0,188
1.5.6 Non-respect de la propriété	-0,171	0,244	-0,071	-0,055	-0,109	0,141	0,092	0,106	0,023	-0,114	-0,062	-0,153
1.6.1 Prématernelle	0,029	0,002	0,082	0,143	0,054	-0,162	0,121	0,032	0,131	-0,033	-0,056	0,025
1.6.2 Activités de loisirs	-0,115	-0,092	-0,029	-0,204	-0,086	-0,021	-0,089	0,054	0,069	0,143	0,099	0,086
1.6.3 Jeux vidéo	0,163	-0,139	-0,171	0,042	0,174	-0,005	-0,049	-0,151	0,112	0,112	0,037	0,145
1.6.4 Télévision	-0,143	0,199	0,156	-0,040	-0,168	0,048	0,048	0,022	-0,141	-0,192	0,010	-0,179
1.6.5 Activités avec des amis	-0,021	-0,021	-0,030	0,035	0,010	0,040	0,069	-0,059	0,032	0,028	0,064	0,057
1.7.1 Jours d'école manqués	-0,137	0,165	-0,024	-0,304	-0,042	0,112	-0,076	0,055	-0,169	-0,162	-0,041	-0,136
2.1.1 Âge de la PCM	0,103	-0,050	0,034	0,047	0,081	-0,114	-0,179	0,045	-0,043	0,026	0,053	0,054
2.1.2 Sexe de la PCM	-0,061	0,069	0,140	0,045	-0,103	-0,063	0,070	0,076	0,107	-0,052	-0,051	-0,177
2.1.3 Scolarité de la PCM	0,097	-0,051	0,290	-0,026	0,208	-0,030	-0,197	-0,157	0,037	0,020	-0,028	-0,015
2.2.2 Ratio revenu du ménage-SFR	0,279	-0,140	0,267	0,044	0,262	-0,038	-0,131	-0,071	-0,033	0,028	-0,033	0,081
2.2.3 SSE	0,233	-0,108	0,255	0,012	0,238	-0,033	-0,313	-0,133	0,002	0,045	-0,015	0,022

Tableau B2 (suite)
Corrélations d'ordre zéro entre les variables indépendantes et dépendantes de l'Échantillon enseignants 1 (au-dessous de la diagonale) et de l'Échantillon enseignants 2 (au-dessus de la diagonale)

	2.9.2	2.9.3	2.9.4	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5
2.3.1 Monoparentalité	-0,115	0,135	-0,024	-0,069	-0,097	0,042	0,053	0,046	-0,001	-0,066	-0,033	-0,054
2.3.2 Nombre de frères et sœurs	-0,147	0,056	-0,056	0,097	0,000	-0,092	0,058	-0,019	0,023	-0,149	-0,036	-0,059
2.3.4 Temps pendant lequel l'enfant est gardé, tous les modes inclus	0,003	-0,024	0,311	0,041	0,006	-0,049	0,031	0,084	0,026	-0,006	-0,003	0,049
2.4.1 Maison surpeuplée	-0,088	0,050	-0,094	0,191	0,025	-0,093	0,211	-0,023	0,087	-0,006	-0,068	-0,119
2.4.3 Changement d'école	-0,198	0,198	-0,070	-0,157	-0,184	0,058	-0,030	0,033	-0,056	-0,047	0,005	-0,105
2.4.4 Déménagements	-0,235	0,227	-0,014	-0,115	-0,195	0,097	0,103	0,095	0,010	-0,024	0,006	-0,107
2.5.1 Santé de la PCM	-0,010	0,124	-0,126	-0,068	-0,214	0,013	0,075	0,172	-0,033	-0,145	-0,076	-0,056
2.5.2 Dépression chez la PCM	-0,033	0,104	-0,091	-0,181	-0,176	0,122	0,106	-0,011	0,112	0,050	0,098	0,013
2.6.1 Soutien social	-0,089	0,008	0,000	0,067	0,384	-0,012	-0,101	-0,155	-0,058	-0,055	-0,028	-0,009
2.6.2 Indice de l'état de santé	0,128	-0,236	0,017	0,029	0,084	0,178	-0,076	-0,030	0,099	0,023	0,021	0,025
2.7.1 Interactions positives	-0,065	0,065	0,083	0,355	-0,026	0,112	0,012	-0,264	-0,050	0,051	-0,006	0,053
2.7.2 Pratiques parentales non efficaces	-0,159	0,235	-0,021	-0,095	-0,058	-0,121	0,052	0,138	-0,033	-0,195	0,035	-0,122
2.7.3 Constance	-0,086	-0,087	0,019	0,070	0,166	0,238	-0,096	-0,134	-0,018	-0,037	-0,123	-0,098
2.7.4 Discipline punitive	-0,115	0,180	-0,053	-0,161	-0,046	-0,218	0,076	0,307	0,156	-0,022	0,116	-0,048
2.8.1 Fonctionnement de la famille	0,006	0,097	-0,034	-0,138	-0,176	-0,390	0,147	0,294	0,129	-0,033	0,088	0,004
2.9.1 Lecture avec l'enfant	0,134	-0,098	0,027	0,090	-0,161	0,059	-0,116	-0,016	-0,039	0,074	0,090	0,043
2.9.2 Participation des parents aux activités scolaires	1	-0,376	-0,014	-0,025	0,071	0,102	-0,001	0,065	0,068	0,219	0,156	0,302
2.9.3 Soutien de l'apprentissage		1	0,075	0,092	-0,056	-0,186	-0,028	0,017	-0,171	-0,101	-0,042	-0,131
2.9.4 Heures travaillées par la PCM	0,011	0,051	1	0,939	-0,070	0,006	-0,022	0,028	-0,091	-0,046	-0,063	-0,005
3.1.1 Sécurité du quartier	0,101	-0,035	-0,039	-0,009	1	0,295	0,244	-0,130	0,043	-0,133	-0,206	-0,083
3.1.2 Voisins	0,118	-0,166	0,017	0,106	0,448	1	0,076	-0,114	-0,086	-0,097	-0,151	-0,111
3.1.3 Problèmes dans le quartier	-0,073	0,107	0,045	0,063	-0,374	-0,204	-0,103	0,079	-0,057	0,102	0,118	0,045
3.1.4 Taille de la ville	0,020	-0,083	-0,027	-0,062	0,303	-0,003	1	0,168	0,065	-0,135	-0,115	-0,151
4.1.1 Ambiance de l'école	0,061	0,071	0,087	0,016	-0,182	-0,236	0,096	1	-0,015	-0,118	-0,037	-0,139
4.1.2 Attentes en matière de scolarité									1	0,137	0,046	0,092
4.1.3 Environnement axé sur la participation										1	0,736	0,623
4.1.4 Environnement axé sur le soutien											1	0,484
4.1.5 Climat disciplinaire												1

Bibliographie

BANDURA, A. « Social cognitive theory », dans *Annals of child development: Vol. 6*, sous la direction de R. Vasta, Greenwich (CT), JAI Press, 1989, p. 1-60.

BARNETT, D., J.T. MANLy et D. CICCHETTI. « Defining child maltreatment: The interface between policy and research », dans *Child abuse, child development, and social policy*, sous la direction de D. Cicchetti et S.L. Toth, Norwood (NJ), Ablex, 1993, p. 7-73.

BARTKO, W.T. et A.J. SAMEROFF. *A multiple risk model of competence: the protective effects of involvement in organized activities*, document présenté dans le cadre de l'assemblée bisannuelle de la Society for Research in Child Development, Indianapolis (IN), 1995.

BEALL, A.E. « A social constructionist view of gender », dans *The psychology of gender*, sous la direction de A.E. Beall et R.J. Sternberg, New York, Guilford Press, 1993, p. 127-147.

BEAR, G.G. et G.S. RYS. « Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children », *Developmental Psychology*, vol. 30 (1994), p. 633-638.

BELSKY, J., L. YOUNGBLADE, M. ROVINE et B. VOLLING. « Patterns of marital change and parent-child interaction », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 53 (1991), p. 487-498.

BERNARD, B. *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*, 1995. Manuscrit non publié.

BOIVIN, M., S. HYMEL et W.M. BUKOWSKI. « The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in children », *Development and Psychopathology*, vol. 7 (1995), p. 765-785.

BRADLEY, R.H., B.M. CALDWELL, S.L. ROCK, C.T. RAMEY, K.E. BARNARD, C. GRAY, M.A. HAMMOND, S. MITCHELL, A.W. BOTTFRIED, L. SIEGEL et D.L. JOHNSON. « Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America », *Developmental Psychology*, vol. 25 (1989), p. 217-235.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. « Ecological systems theory », dans *Annals of child development: Vol. 6, Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, sous la direction de R. Vasta, Greenwich (CT), JAI Press, 1989, p. 187-249.

BRONFENBRENNER, U. « The ecology & cognitive development: research models and fugitive findings », dans *Scientific environments*, sous la direction de R.H. Woznick et K. Fisher, Hillsdale (NH), Erlbaum, 1993, p. 3-44.

BRONFENBRENNER, U. « Developmental ecology through space and time: A future perspective », dans *Examining lives context: Perspectives on the ecology & human development*, sous la direction de P. Moen, G.H. Elden, Jr. et K. Luschen, Washington (DC), American Psychological Association, 1995.

BRONFENBRENNER, U. « Ecological models of human development », dans *Readings on the Development of Children*, sous la direction de M. Gauvain et M. Cole, 2e éd., New York, W.H. Freeman and Company, 1997, p. 37-43.

BRONFENBRENNER, U. et P.A. Morris. « The ecology of developmental processes », dans *Handbook of Child psychology: Vol. 1. Theoretical modes of human development*, sous la direction de W. Damon et R.M. Lerner, 5e éd., New York, Wiley, 1998, p. 993-1028.

BRYK, A.S. et S.W. RAUDENBUSH. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, Newbury Park (CA), Sage Publications, Inc., 1992.

BUS, A.G., M.H. VAN IJZENDOORN et A.D. PELLEGRINI. « Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy », *Review of Educational Research*, vol. 65 (1995), p. 1-21.

CAPRARA, G.V., C. BARBARANELLI, C. PASTORELLI, A. BANDURA et P.G. ZIMBARDO. « Prosocial foundations of children's academic achievement », *Psychological Science*, vol. 11 (2000), p. 302-306.

CAPRARA, G.V. et C. PASTORELLI. « Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects », *European Journal of Personality*, vol. 7 (1993), p. 19-36.

CASPI, A. et P.A. SILVA. « Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort », *Child Development*, vol. 66 (1995), p. 486-498.

CHESS, S. et A. THOMAS. *Origins and evolution of behaviour disorders: from infancy to early adult life*, New York, Brunner/Mazel, 1984.

CHESS, S. et A. THOMAS. « The New York Longitudinal Study (NYLS): The young adult periods », *La revue canadienne de psychiatrie*, vol. 35 (1990), p. 557-561.

CHESS, S. et A. THOMAS. « Interactions between offspring and parents in development », dans *Vulnerability and resiliency in human development*, sous la direction de B. Tizard et V. Varma, Philadelphie, Jessica Kingsley Publishers, 1992, p. 72-87.

CICCHETTI, D. et S.L. TOTH. « Transactional ecological systems in developmental psychopathology », dans *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, sous la direction de S.S. Luthar, J.A. Burack, D. Cicchetti et J.R. Weisz, Cambridge (R.-U.), Cambridge University Press, 1997, p. 317-349.

COHN, D.A. « Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school », *Child Development*, vol. 56 (1990), p. 1299-1313.

COIE, J.D., J.E. LOCHMAN, R. TERRY et C. HYMAN. « Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 60 (1992), p. 783-792.

CONSEIL CANADIEN DE DÉVELOPPEMENT SOCIAL. *Le progrès des enfants au Canada 1997*, Ottawa, Conseil canadien de développement social, 1997.

CRICK, N.R. « The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment », *Child Development*, vol. 67, n° 5 (1996), p. 2317-2327.

CRICK, N.R. et K.A. DODGE. « A review of and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment », *Psychological Bulletin*, vol. 115 (1994), p. 74-101.

CRICK, N.R. et J. GROTPETER. « Relational aggression, gender, and social psychological adjustment », *Child Development*, vol. 66 (1995), p. 710-722.

CUMMINGS, E.M. « Marital conflict and children's functioning », *Social Development*, vol. 3 (1994), p. 16-36.

DEKOVIC, M. et J.M.A.M. JANSSENS. « Parents' child-rearing style and child's sociometric status », *Developmental Psychology*, vol. 28 (1992), p. 925-932.

DODGE, K.A. « A social information processing model of social competence in children », dans *Minnesota Symposium on Child psychology, Vol. 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, sous la direction de M. Perlmutter, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1986, p. 77-125.

DODGE, K.A., G.S. PETIT et J.E. BATES. « Effects of physical maltreatment on the development of peer relations », *Development and Psychopathology*, vol. 6 (1994), p. 43-55.

DONOVAN, W.L., L.A. LEAVITT et R.O. WALSH. « Maternal self-efficacy: Illusory control and its effects on susceptibility to learned helplessness », *Child Development*, vol. 61 (1990), p. 1638-1647.

DUBOIS, D.L. et R.D. FELNER. « The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention », dans *Cognitive therapy with children and adolescents*, sous la direction de M.A. Reineke, F.M. Dattilio et A. Freeman, New York, Guilford, 1996, p. 124-152.

DUNST, C.J. « Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 13 (1993), p. 143-153.

DUNST, C. et C. TRIVETTE. « Assessment of social support in early intervention programs », dans *Handbook of early childhood intervention*, sous la direction de S.J. Meisels et J.P. Shonkoff, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 326-349.

DUNN, J. « The development of children's conflict and prosocial behaviour: Lessons from research on social understanding and gender », dans *Conduct disorders in children and adolescence. Cambridge child and adolescent psychiatry*, sous la direction de J. Hill et B. Maughan, New York, Cambridge University Press, 2001, p. 49-66.

EASTERBROOKS, M.A. et M.E. LAMB. « The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers », *Child Development*, vol. 50 (1979), p. 380-387.

EBERLY, M.B. et R. MONTEMAYOR. « Doing good deeds: An examination of adolescent prosocial behavior in the context of parent-adolescent relationships », *Journal of Adolescent Research*, vol. 13 (1998), p. 403-432.

EISENBERG, N., R.A. FABES, B.C. MURPHY, S. SHEPARD, I.K. GUTHRIE, P. MAZSK, R. POULIN et S. JONES. « Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 20 (1999), p. 119-142.

FAGAN, T.K. et P.S. WISE. *School psychology: Past, present, and future*, Bethesda (MD), NASP, 2001.

FELNER, R.D., A.M. LEASE et R.S.C. PHILLIPS. « Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite tri-level framework », dans *The development of social competence in adolescence*, sous la direction de T.P. Gullotta, G.R. Adams et R. Montemayor, Beverly Hills (CA), Sage, 1990, p. 245-264.

FORUM NATIONAL SUR LA SANTÉ. *Rapport de synthèse du Groupe de travail sur les déterminants de la santé*, Ottawa (Ontario), ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada, n° au catalogue H21-126\3-1997F, 1997.

FRANZ, C.E., D.C. MCCLELLAND et J. WEINBERGER. « Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study », *Journal of Personality & Social Psychology*, vol. 60 (1991), p. 586-595.

GOODMAN, S.H., D. BROGAN, M.E. LYNCH et B. FIELDING. « Social and emotional competence in children of depressed mothers », *Child Development*, vol. 64 (1993), p. 516-531.

GOTTMAN, J.M. et L.F. KATZ. « Effects of marital discord on young children's peer interaction and health », *Developmental Psychology*, vol. 25 (1989), p. 373-381.

GRESHAM, F.M. et D.J. RESCHLY. « Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped », dans *Advances in school psychology, Vol. 6*, sous la direction de T.R. Kratochwill, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1988, p. 203-247.

GURALNIK, M.J. « Second generation research on the effectiveness of early intervention », *Early Education and Development*, vol. 4 (1993), p. 366-378.

HERNANDEZ, D.J. « Child development and the social demography of childhood », *Child Development*, vol. 68 (1997), p. 149-169.

HONIG, A.S. « Stress and Coping in Children: II, Interpersonal Family Relationships », *Young Children*, vol. 41 (1986), p. 47-59.

HOWES, P. et D. CICCHETTI. « A family/relational perspective on maltreating families: Parallel processes across systems and social policy implications », dans *Child abuse, child development and social policy*, sous la direction de D. Cicchetti et S.L. Toth, Norwood (NJ), Ablex, 1993, p. 249-300.

HUPP, S.D.A. et D. REITMAN. « Improving sports skills and sportsmanship in children diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder », *Child and Family Behavior Therapy*, vol. 21, n° 3 (1999), p. 35-51.

HUSTON, A.C., J.C. WRIGHT, J. MARQUIS et S.B. GREEN. « How young children spend their time: Televising and other activities », *Developmental Psychology*, vol. 35 (1999), p. 912-925.

KATZ, L.F., L. KRAMER et J.M. GOTTMAN. « Conflict and emotions in marital, sibling, and peer relationships », dans *Conflict in child and adolescent development*, sous la direction de C.U. Shantz et W.W. Hartup, New York, Cambridge University Press, 1992, p. 122-149.

KERSHNER, J.G. et N.J. COHEN. « Maternal depressive symptoms and child functioning », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 13 (1992), p. 51-63.

KOCHANSKA, G. et L. KUCZYNSKI. « Maternal autonomy granting: Predictors of normal and depressed mothers' compliance and noncompliance with the requests of five-year-olds », *Child Development*, vol. 62 (1991), p. 1449-1459.

KUMPFER, K.L. « Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework », dans *Resilience and development: Positive life adaptations*, sous la direction de M.D. Glantz, J.L. Johnson et al., New York, Plenum Press, 1999, p. 179-224.

LEFEBVRE, P. et P. MERRIGAN. *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Document de travail n° W-98-12F, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 1998.

LINDAHL, K.M. « Family process variables and children's disruptive behavior problems », *Journal of Family Psychology*, vol. 12 (1998), p. 420-436.

LYTTON, H. « Toward a model of family environmental and child-biological influences on development », *Developmental Review*, vol. 20 (2000), p. 150-179.

MAIN, M., N. KAPLAN et J. CASSIDY. « Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 50 (n^{os} 1-2, n° de série 209), (1985).

MANGHAM, C., P. MCGRATH, G. REID et M. STEWART. *Resiliency: Relevance to health promotion. Detailed analysis*, Halifax, Atlantic Health Promotion Research Center, Université Dalhousie, 1994.

MARTIN, R.P., J. NOYES, J. WISENBAKER et M.O. HUTTUNEN. « Prediction of early childhood negative emotionality and inhibition from maternal distress during pregnancy », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 45 (1999), p. 370-391.

MASTEN, A. et J. COATWORTH. « The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children », *American Psychologist*, vol. 53 (1998), p. 205-220.

MCCUBBIN, H.I., M.A. MCCUBBIN et A.I. THOMPSON. « Resiliency in families », dans *Family relations: Challenges for the future*, sous la direction de T.H. Brubaker, Newbury Park (CA), Sage, 1993, p. 153-177.

MERRELL, K.W. et T.M. WOLFE. « The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children », *Psychology in the Schools*, vol. 35, n° 2 (1998), p. 101-110.

MILLER, N.B., P.A. COWAN, C.P. COWAN, E.M. HETHERINGTON et W.G. CLINGEMPEEL. « Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model », *Developmental Psychology*, vol. 29 (1993), p. 3-18.

MUSSEN, P.H. et N. EISENBERG-BERG. *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*, San Francisco, W.H. Freeman, 1977.

NEWCOMB, A., W.M. BUKOWSKI et L. PATTEE. « Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, and neglected, controversial, and average sociometric status », *Psychological Bulletin*, vol. 113 (1993), p. 99-128.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*, Ottawa, Canada, 1986.

PARKER, J. et S.R. ASHER. « Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at-risk? », *Psychological Bulletin*, vol. 102 (1987), p. 375-389.

PELLEGRINI, D.S. « Psychosocial Risk and Protective Factors in Childhood », *Journal of developmental and Behavioral Pediatrics*, vol. 11, n° 4 (1990), p. 201-209.

PETTIT, G.S., A.W. HARRIST, J.E. BATES et K.A. DODGE. « Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers in kindergarten », *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 8 (1991), p. 383-402.

POSNER, J.K. et D.L. VANDELL. « After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study », *Developmental Psychology*, vol. 35, n° 3 (1999), p. 868-879.

POWER, C., O. MANOR et A.J. FOX. *Health and class: The early years*, Londres, Chapman & Hall, 1991.

REYNOLDS, A.J., N.A. MAVROGENES, N. BEZRUCZKO et M. HAFEMANN. « Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis », *Child Development*, vol. 67 (1996), p. 1119-1140.

RINALDI, C.M., A. BROWN, S. ROSS, N.L. HEATH et T. SMITH. « Exceptionality and risk for depression: An examination of the literature », *Exceptionality Education Canada*, vol. 6 (1996), p. 159-182.

ROSE, A.J. et S.R. ASHER. « Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship », *Developmental Psychology*, vol. 35 (1999), p. 69-79.

ROSE-KRASNOR, L. « The nature of social competence: A theoretical review », *Social Development*, vol. 6 (1997), p. 111-135.

RUBIN, K.H. et L. KRASNOR. « Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving », dans *The Minnesota Symposia on Child psychology, Vol. 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, sous la direction de M. Perlmutter, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1986, p. 1-18.

RUBIN, K.H. et L. ROSE-KRASNOR. « Interpersonal problem solving », dans *Handbook of social development*, sous la direction de V.B. Van Hassett et M. Hersen, New York, Plenum, 1992, p. 283-323.

RUSHTON, J.P. « Generosity in children: Immediate and long-term effects of modelling, preaching, and moral judgment », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31 (1975), p. 459-466.

RUTTER, M. « Psychosocial resilience and protective factors », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, n° 3 (1987), p. 316-331.

RYS, G.S. et G.G. BEAR. « Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43 (1997), p. 87-106.

SAMEROFF, A.J. et M.J. CHANDLER. « Reproductive risk and the continuum of caretaking causality », dans *Review of child development research*, sous la direction de F.D. Horowitz, vol. 4, Chicago, University of Chicago Press, 1975, p. 187-244.

SAMEROFF, A. et B.H. FIESE. « Transactional regulation and early intervention », dans *Handbook of early childhood intervention*, sous la direction de S.J. Mikels et J.P. Shonkoff, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 119-149.

SAMEROFF, A.J. et B.H. FIESE. « Models of Development and Developmental Risk », dans *Handbook of Infant Mental Health Second Edition*, sous la direction de Charles H. Zeanah, Jr., New York, Guilford Press, 2000.

SAMEROFF, A.J., R. SEIFER, A. Baldwin et C. Baldwin. « Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors », *Child Development*, vol. 64 (1993), p. 80-97.

SANTÉ CANADA. *Le développement sain des enfants et des jeunes : le rôle des déterminants de la santé*, Ottawa (Ontario), Santé Canada, 1999.

SEGRIN, C. « Social skills deficits associated with depression », *Clinical Psychology Review*, vol. 20 (2000), p. 379-403.

SEMRUD-CLIKEMAN, M. et V. SCHAFER. « Social and emotional competence in children with ADHD and/or learning disabilities », *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, vol. 1, n° 4 (2000), p. 3-19.

SNIJDERS, T.A.B. et R.J. BOSKER. *Multilevel analysis*, Londres, Sage, 1999.

SROUFE, L.A., R.G. COOPER et B.B. DEHART. *Child development: Its nature and course*, 3e éd., New York, Knopf, 1996.

STANOVICH, K.E. « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, vol. 21 (1986), p. 360-407.

STORMSHAK, E.A., K.L. BIERMAN, R.J. MCMAHON et L.J. LENGUA. « Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school », *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 29 (2000), p. 17-29.

THOMAS, A. et J. GRIMES. *Best practices in school psychology*, Washington (DC), NASP, 1995.

TREMBLAY, R.E., B. MASSE, D. PERRON et M. LEBLANC. « Disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analysis », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 60 (1992), p. 64-72.

VAUGHN, S., B. ERLBAUM et A.G. BOARDMAN. « The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion », *Exceptionality*, vol. 9 (2001), p. 47-66.

VAUGHN, S. et A. HOGAN. « Social competence and learning disabilities: A prospective study », dans *Learning disabilities: Theoretical and research issues*, sous la direction de H.L. Swanson et B.K. Keogh, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1990, p. 175-191.

VOLLING, B.L. et J. BELSKY. « The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling relationships: A longitudinal study », *Child Development*, vol. 63 (1992), p. 1209-1222.

WARDEN, D., D. CHRISTIE, C. KERR et J. LOW. « Children's prosocial and antisocial behavior, as perceived by children, parents, and teachers », *Educational Psychology*, vol. 16 (1996), p. 365-378.

WEMER, E.E. « How children become resilient: Observations and cautions », *Resiliency in Action*, n° 1 (1996), p. 18-28.

WENTZEL, K.R. et C.C. MCNAMARA. « Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school », *Journal of Early Adolescence*, vol. 19 (1999), p. 114-125.

WILGOSH, L., K. SCORGIE et D. FLEMING. « Effective life management in parents of children with disabilities: A survey replication and extension », *Developmental Disabilities Bulletin*, vol. 28 (2000), p. 1-14.

WILLIAMS, S., J. ANDERSON, R. MCGEE et P.A. SILVA. « Risk factors for behavioural and emotional disorder in preadolescent children », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 29 (1990), p. 413-419.

WRIGHT, J.C. et A.C. HUSTON. *Effects of educational TV viewing of lower income preschoolers on academic skills, school readiness, and school adjustment one to three years later*, Lawrence (KS), Center for Research on the Influences of Television on Children, 1995.

WRIGHT, J.C., A.C. HUSTON, K.C. MURPHY, M. ST. PETERS, M. PIÑON, R. SCANTLIN et J. KOTLER. « The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project », *Child Development*, vol. 72, n° 5 (2001), p. 1347-1366.

YOSHIKAWA, H. « Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency », *The Future of Children*, vol. 5, n° 3 (1995), p. 51-75.

ZIMMERMAN, J.D. « A prosocial media strategy: 'Youth Against Violence: Choose to De-Fuse' », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 66, n° 3 (1996), p. 354-362.